Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9370364
Centre d'intérêt : 912

Wagner, Serge.

L'alphabétisation institutionnelle au Québec : un aperçu préliminaire / Serge Wagner en collaboration avec Pierre Grenier. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes ; Montréal : Université du Québec à Montréal, 1984.
109 p. ; 28 cm.

"Projet de recherche sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec : phase I". "Rapport d'étape soumis à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ)". Résumé : p. 3-8. Bibliogr. : p. 73-75.

Vedette(s)-secondaire(s) : Grenier, Pierre • Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes • Université du Québec à Montréal

Descripteur(s) : Alphabétisation • Commission scolaire • Milieu institutionnel • Politique gouvernementale • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Québec (Province)

Dans ce rapport, les auteurs retracent le contexte général du développement de l'alphabétisation au Québec. Ils dégagent ensuite un portrait des différentes pratiques d'alphabétisation dans les commissions scolaires. Ils cernent les grands axes de la politique du MEQ, entre 1980 et 1984, en matière d'alphabétisation. L'essentiel du rapport est constitué d'un aperçu du travail réalisé dans les commissions scolaires et d'une analyse de leurs pratiques.

Type de document :

L'alphabétisation institutionnelle au Québec

un aperçu préliminaire

Projet de recherche sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec

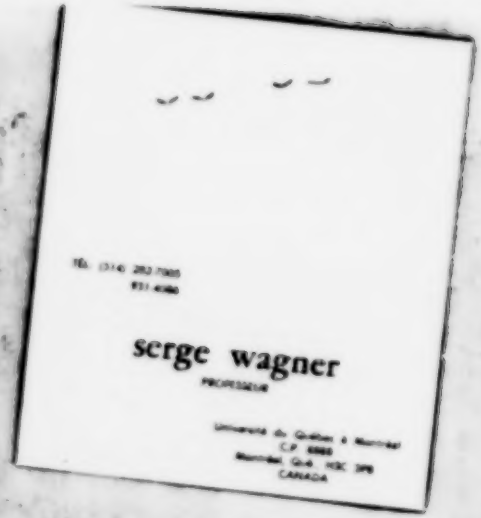
Phase I

Rapport d'étape soumis à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du ministère de l'Education du Québec (MEQ)

Mai 1984

Serge WAGNER, professeur, UQAM
en collaboration avec Pierre GRENIER, chercheur

010003
0036036



serge wagner
PROFESSEUR

L'alphabétisation institutionnelle au Québec

un aperçu préliminaire

Projet de recherche sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec

Phase I

Rapport d'étape soumis à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du ministère de l'Education du Québec (MEQ)

Mai 1984

Serge WAGNER, professeur, UQAM
en collaboration avec Pierre GRENIER, chercheur

Cf Martin F. et Michel Doc
↓
préliminaire

Diffusion

Dactylographie: Micheline LAFERRIÈRE
Sylvie MESSIER, UQAM (annexe IV)

Edition, maquette: Serge WAGNER

Dépôt légal - 2e trimestre
Bibliothèque nationale du Québec

Nous remercions Jean Proulx, du Service des études et projets (D.G.E.A.), Martin Forest, de la Direction de la formation générale et socioculturelle (D.G.E.A.), Monique Vermette, de la Direction du matériel didactique (MEQ) ainsi que Mariette Hogue, de la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Direction des Commun...
Ministère de l'Éducati...

010000
0084006

SOMMAIRE

Page

PRÉSENTATION, RÉSUMÉ ET QUELQUES PERSPECTIVES 2

PREMIÈRE PARTIE: RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DU PROJET 13

1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ALPHABÉTISATION 14
   - o "Intervention prioritaire en alphabétisation"
   - o Les expériences issues du Plan d'intervention

2. OBJET DE LA RECHERCHE 16
   - o Un double objectif
   - o Pre mière phase
   - o Deuxième phase

3. MÉTHODOLOGIE (1ère phase) 17
   - o Esprit général
   - o Démarche méthodologique
   - o Sources d'information
   - o Techniques de cueillette

DEUXIÈME PARTIE: APERÇU DU TRAVAIL RÉALISÉ 19

1. CONTEXTE HISTORIQUE 20
   - o Avant le Plan d'intervention (1964-1980)
   - o Le P'an d'intervention à l'intertion des commissions scolaires

2. ÉTUDE DES INTERVENTIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES 26
   - o Principale tâche accomplie
   - o Aspects généraux de la période '80-'84
   - o L'alphabétisation fonctionnelle et "totale"
   - o L'enseignement du français
   - o Les modèles organisationnels
   - o Personnels et modalités de travail
   - o Le recours aux bénévoles
   - o L'hétérogénéité de la"clientèle"
   - o Aspects unificateurs et dynamisme de la période

Page

3. ANALYSE DU PLAN D'INTERVENTION 52

- o Principale tâche accomplie
- o Le Plan dans son contexte: offensive culturelle fragmentée
- o Convergences: accessibilité, démocratisation et transformations
- o Orientation et opérationnalisation du Plan à l'intention des c.s.

4. RECHERCHE GÉNÉRALE ET MÉTHODOLOGIQUE 63

- o Principale tâche accomplie
- o L'aspect quatitatif de l'évaluation
- o Difficulté méthodologique

3e PARTIE: APERÇU DU TRAVAIL À VENIR 67

1. ÉTUDE SYSTÉMATIQUE DES INTERVENTIONS DES C.S. 68

2. ANALYSE DU PLAN D'INTERVENTION 69

3. RECHERCHE GÉNÉRALE ET MÉTHODOLOGIQUE 70

4. SYNTHÈSE ET CONCLUSION DE LA PHASE I 70

4e PARTIE: BIBLIOGRAPHIE ET DOCUMENTATION 73

ANNEXES

ANNEXE I: LISTE DES SIGLES UTILISÉS 77

ANNEXE II: TABLEAU-SYNTHESE DU TRAVAIL RÉALISÉ ET À VENIR 78

ANNEXE III: GRILLE DE LECTURE DES RAPPORTS DES C.S. 79

ANNEXE IV: LE PLAN D'INTERVENTION DE LA D.G.E.A. DANS LES C.S., 1980-1984 93

PRÉSENTATION, RÉSUMÉ ET QUELQUES PERSPECTIVES

o L'alphabétisation "institutionnelle"

"L'alphabétisation institutionnelle au Québec". Le titre retenu pour coiffer ce rapport préliminaire sur les pratiques d'alphabétisation dans les commissions scolaires dans le cadre du Plan d'intervention de la D.G.E.A. (1980-84) n'est pas sans comporter une dimension "provocante". On sait que le terme institutionnel est souvent présenté de façon péjorative. L' "institutionnel" est souvent situé dans un univers sémantique particulier où il côtoie l'"académisme", la "bureaucratie", le bureaucratisme", l'immobilisme", la "stagnation" et l'"inertie".

Au Québec, dans le domaine de l'éducation des adultes, les pratiques des institutions publiques ("scolaires") ont souvent été perçues et décrites comme étant figées, axées principalement sur les disciplines, insensibles ou peu perméables aux besoins réels des populations auxquelles elles s'adressaient. Dans le domaine de l'alphabétisation, les pratiques des commissions scolaires ont souvent été décrites comme étant "déconnectées"des problèmes des analphabètes et peu aptes à promouvoir les intérêts collectifs des milieux marginaux où se retrouvent concentrés les phénomènes de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation.

L'alphabétisation pratiquée dans les commissions scolaires aurait été de tout temps "scolarisante"et d'aucuns ajoutent qu'elle le serait demeurée en dépit des efforts amorcés au cours des dernières années. Il y aurait eu tout au plus une opération cosmétique de "face-lifting". Au royaume des commissions scolai-

res, rien n'aurait changé.

Oui, nous a-t-il semblé, l'alphabétisation dans les commissions scolaires est demeurée "institutionnelle". Mais elle s'est aussi partiellement "désinstitutionnalisée" - à certains endroits du moins. L'ensemble des pratiques ne correspond certainement plus à cette image globale qu'on lui accolait il y a quelques années. Le portrait, véridique hier peut-être, apparaît, aujourd'hui, comme étant une caricature. C'est ce qu'un premier examen, réalisé sans fausse complaisance et sans condamnation préalable, nous aura révélé.

Un exemple révélateur. On a dit, répété et écrit que la recherche et les productions écrites avaient été peu développées dans le secteur alpha des commissions scolaires; qu'il existait peu d'écrits sur les pratiques. Pourtant la présente recherche est confrontée à une masse impressionnante de documents en provenance des commissions scolaires (la documentation dépasse les 4,000 pages!). Il est vrai que l'on y retrouve quantité de rapports administratifs peu significatifs, mais il y a également nombre d'écrits qui font état d'efforts de recherche et de compréhension et qui traduisent un désir réel d'expérimentation et d'innovation.

o Exposé général du rapport

Le présent document représente plus qu'un simple "rapport d'étape" où d'ordinaire on rend compte dans les très grandes lignes d'un travail en cours. Quoique nous n'ayons encore parcouru qu'une petite partie de la route, on y

trouve déjà, sinon l'esquisse précise du rapport final, du moins une série d'esquisses, des analyses, des constatations, des réflexions qui indiqueront au lecteur, malgré leur caractère partiel et provisoire, dans quelle direction notre recherche s'oriente. En outre ce rapport est pour nous l'occasion d'indiquer, en ce qui a trait à la recherche quantitative, la principale difficulté à laquelle nous nous heurtons dans ce type de travail et qui est le problème de l'insuffisance des données statistiques.

• • •

La première partie:

Rappel de la problématique générale du projet

-contexte général

-double objectif poursuivi

-subdivision en 2 phases et méthodologie

- La première partie, Rappel de la problématique du projet, synthétise ce qui avait été exposé dans le projet initial.
On y retrace d'abord le contexte général de l'alphabétisation.
Le double objectif de la recherche y est ensuite présenté: 1) dégager un portrait systématisé des pratiques d'alphabétisation des C.S. et de la politique du ministère en ce domaine pendant la période 1980-84, 2) formuler une appréciation générale de ces pratiques et de la politique.
Nous décrivons ensuite les deux phases du projet et la méthodologie adoptée pour la première phase.

La deuxième partie:

Aperçu du travail réalisé

- La matière de ce rapport préliminaire est, pour l'essentiel, concentrée dans la deuxième partie du document intitulée Aperçu du travail réalisé. C'est cette partie qui fait le point du travail accompli à ce jour.

-contexte historique

La première section consiste en un rappel de la problématique générale qui dominait les pratiques d'alphabétisation avant le lancement du Plan d'intervention et ébauche les caractéristiques principales du Plan ayant permis aux commissions scolaires intéressées d'élaborer des projets d'alphabétisation en dehors des normes et contenus qui régissaient l'enseignement du français et du calcul du niveau "base" et "présecondaire".

-intervention des c.s.

La seconde section est la plus importante du document:elle présente l'état de l'analyse sur les pratiques des commissions scolaires. Plusieurs aspects des pratiques d'alpha y sont traités séparément (caractéristiques générales, modèles organisationnels, hétérogénéité de la "clientèle", etc.).

On se rend compte que 1980 constitue une charnière quand on compare les caractères généraux de la séquence 1980-84. L'aspect principal qui se dégage des pratiques pour cette période est la grande diversité des pratiques. Alors que certaines commissions scolaires semblent se confiner dans le statu quo du modèle dominant académique et univoque de la période antérieure, dans d'autres c.s., des changements apparaissent: timides pour certaines c.s.,audacieux, parfois même aventureux dans d'autres. Les changements peuvent se manifester au niveau des expérimentations (dans la gestion, les modèles d'intervention, les stratégies de formation, les types de personnel utilisé, etc.),mais aussi au niveau des différences de motivation et d'implication d'une commission scolaire à l'autre.

Cependant, si on observe l'ensemble avec plus de recul, les détails s'estompent

quelque peu et on découvre le pointillé d'un dessin (dessein) plus précis dans de nombreux cas. En effet plusieurs de ces expériences semblent ouvertes les unes sur les autres: il existe maintenant pour le domaine spécifique de l'alphabétisation, grâce à diverses activités d'échanges, une interaction réelle et dynamique (entre des équipes alpha de plusieurs c.s.) qui semble avoir comme effet croissant de fondre dans un même creuset le meilleur des expériences locales et de rejaillir sur l'ensemble.

Il demeure cependant des aspects qui sont sources de questionnement tels le recours à certains modèles (ex.: le bénévolat, la décentralisation), l'hétérogénéité des populations analphabètes, la spécificité des interventions des commissions scolaires (en tant qu'organismes publics) par rapport à celles des organisations volontaires.

-le Plan d'intervention

Le Plan d'intervention en alpha élaboré par la D.G.E.A. a contribué à faire de l'analphabétisme un problème socialement connu au Québec. Avec le Plan, l'alphabétisation devient une priorité pour plusieurs S.E.A. et acquiert une spécificité et une visibilité qu'elle n'avait pas pendant la période antérieure.

Le Plan lui-même possède ceci de paradoxal qu'il a à la fois ouvert la voie, de par sa définition et son absence de définition, à un mouvement de diversification, d'expérimentation, d'éclatement même, et à un mouvement d'unification et de convergence. En même temps, le Plan permettra la persistance ou le développement d'activités où les efforts d'adaptation paraissent bien minces.

Ceci est peut-être lié au fait que le Plan semble avoir constitué une composante mal intégrée d'une politique d'alphabétisation fragmentée. Les principes principaux de cette politique s'inspirent en effet d'une philosophie intégrative où on retrouve associés des objectifs de formation académique, de prise en charge par elles-mêmes des populations économiquement faibles, de développement individuel et collectif. Par ailleurs cet idéal proposé aux c.s. n'est défini que dans les grandes lignes, des cibles très larges sont suggérées et les c.s. ont le chemin libre pour interpréter les objectifs généraux et les appliquer, ce qui explique sûrement en grande partie la situation de diversité et d'hétérogénéité des pratiques.

-problèmes méthodologiques

La quatrième section aborde principalement le problème méthodologique suivant: l'insuffisance des données objectives (quantitatives). Les bilans soumis annuellement par les c.s. ne présentent pas de façon uniformisée les données de base quant aux activités réalisées.
On examine comment, dans d'autres pays, on a développé une méthodologie et mis au point des instruments qui permettent d'obtenir des données quantitatives. Des modalités de solutions pratiques sont envisagées.

La troisième partie:

Aperçu du travail à venir

-Dans la troisième partie, sont esquissées très rapidement les prochaines étapes qui permettront de mener à terme la première phase du projet.

Ce sont principalement:

-une étude plus fouillée des rapports des S.E.A. à l'aide d'un grille

Direction des Communications

de lecture

-l'obtention de données quantitatives à partir 1) des rapports des c.s.,

2)d'une commande spéciale au système informatisé de données de la D.G.E.A.

-l'administration (par la D.G.E.A.) d'un questionnaire complémentaire adressé aux S.E.A.

Enfin nous présentons les grandes divisions du rapport final de la première phase de la recherche.

o Quelques perspectives

Au moment où s'élaborent de nouvelles politiques en éducation des adultes et en alphabétisation, un regard rétrospectif sur la période antérieure nous apparaît fondamental. Dans sa première phase, cette recherche n'est pas principalement normative. Nous pouvons toutefois, à cette étape, dégager certains questionnements généraux que le lecteur retrouvera en filigrane dans le texte même du rapport.

Au cours de la première étape de notre recherche, nous avons constaté en plusieurs endroits, l'existence d'efforts d'adaptation, voire de transformation des pratiques d'alphabétisation. Dans le domaine de l'alphabétisation, plusieurs institutions scolaires ont fait la preuve qu'elles étaient en mesure de se dégager du carcan scolarisant.

Mais le tableau général comporte aussi des zones ombragées assez importantes.

L'alphabétisation en milieu institutionnel demeure un champ de pratique qui n'a pas encore trouvé sa voie, sa direction, sa spécificité. Nous ferons état plus loin de l'enthousiasme des initiateurs des projets. Mais cet enthousiasme est souvent tempéré par des problèmes importants que l'on parvient mal à résoudre.

Ainsi la très grande difficulté de recrutement des analphabètes est une constante dans tous les rapports, de même la difficulté de maintenir les inscriptions, le problème des absences, la démotivation d'une partie de la clientèle, le découragement rapide, etc. La comparaison entre la somme d'énergies investies pour organiser l'intervention et les résultats obtenus est souvent faite. Non seulement est-on conscient de ne rejoindre par tous ces efforts qu'une infime partie de la population analphabète du Québec(18), mais encore,on n'est même pas sûr d'avoir réussi avec cette portion.

Difficultés et défis

Tout ceci entraîne des difficultés qui représentent autant de défis pour le système public d'éducation des adultes. A cette étape, nous sommes en mesure d'en esquisser quelques-unes.

Moule scolaire vs acculturation

-Plusieurs c.s. continuent à éprouver des difficultés à se dégager du moule "scolaire" au sens stérile et bureaucratique du terme. En certains endroits, le poids de la tradition de l'"enseignement" est omniprésent. En quelques lieux, on semble s'en satisfaire; ailleurs on s'efforce véritablement de s'acculturer aux milieux de l'analphabétisme.

-Concrètement, une difficulté de taille persiste: celle de se doter d'une analyse cohérente de l'analphabétisme et de l'"alphabétisme" sur chaque territoire et dans la société québécoise en général. Quelles sont les caractéristiques des populations analphabètes dans une société industrialisée, nord-américaine? quelles sont les caractéristiques particulières en milieu urbain, dans les régions semi-urbanisées et rurales? quelle est la nature de l'analphabétisme qui s'y manifeste, qui s'y développe? comment se manifeste l'"alphabétisme" (non pas l'alphabétisation qui est l'activité éducative), mais l'habilité à lire et à écrire? dans les milieux sous-scolarisés, quelles sont les conditions socio-culturelles d'utilisation de la lecture et de l'écriture?

Il est paradoxal qu'après quatre années d'expérimentation, on demeure peu renseigné à ce sujet. La phase d'analyse a été trop souvent escamotée. On se dégage difficilement des descriptions individuelles, on semble trop souvent ré-utiliser les généralités, les clichés sur les analphabètes et l'analphabétisme.

Or la justesse de l'intervention est toujours à la mesure de la justesse de l'analyse de la réalité ou du problème l'ayant suscitée.

-La difficulté de l'analyse introduit donc à un défi corollaire pour les commissions scolaires: mieux définir et préciser les objectifs spécifiques qui seront poursuivis dans les activités d'alphabétisation.

(A cet égard, une incongruité doit être relevée. Souvent, la diversification

des pratiques paraît plutôt avoir été déterminée en fonction des structures (et des personnels) scolaires qu'en réponse aux besoins identifiés des populations analphabètes. Sinon, comment expliquer que pour des populations identiques, l'on privilégie dans telle commission scolaire une approche et un modèle particuliers et que l'on s'engage dans une voie opposée dans la c.s. voisine?) Ce qui était compréhensible pendant une phase expérimentale, le devient beaucoup moins à une étape de consolidation.

Les c.s. se doivent d'explorer de nouvelles voies, de diversifier leurs pratiques, mais cette diversification doit se faire en fonction des besoins socio-éducatifs des populations analphabètes plutôt qu'en fonction des goûts personnels des responsables des dossiers alpha.

Par ailleurs, il faudra mieux préciser la spécificité des pratiques d'alphabétisation par rapport à la formation de base d'une part et à la formation générale créditée d'autre part. Une telle opération permettrait de mieux dégager la spécificité respective dans le réseau des commissions scolaires et dans celui des organisations populaires.

-Il existe enfin un défi global qui se pose au pouvoir politique et à l'appareil administratif central (la D.G.E.A. ou ce qu'il en adviendra au sein du M.E.Q.), c'est celui d'assurer le leadership qui s'impose en alphabétisation. Quatre années après l'Énoncé de politique du M.E.Q., plus de deux ans après les recommendations de la C.E.F.A., l'Etat québécois doit manifester plus explicitement sa volonté politique et proposer une stratégie en matière d'alphabétisation. Et une telle stratégie devrait être traduite dans un ensemble cohérent et articulé

de programmes particuliers (au niveau du financement des activités dans les deux réseaux, au niveau de la formation, de la recherche, de la production du matériel pédagogique, au niveau des activités provinciales de sensibilisation, etc.)

Enfin la structure administrative qui encadrera les activités d'alphabétisation devra en particulier donner une impulsion et une orientation positives aux pratiques locales, encadrer convenablement ces dernières - sans toutefois les étouffer.

. . .

Mais peut-être glissons-nous trop hâtivement au niveau des conclusions et devenons-nous semblables à ceux, décrits par Descartes, qui "se croyant plus habiles qu'ils ne sont ne peuvent empêcher de précipiter leurs jugements, ni avoir assez de patience pour conduire par ordre toutes leurs pensées".

...Revenons-en donc à la première étape de cette recherche.

première partie

RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DU PROJET

1. Le contexte général de l'alphabétisation
2. Objet de la recherche
3. Méthodologie (1ère phase)

1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ALPHABÉTISATION

o "Intervention prioritaire en alphabétisation"

A partir de la fin des années '70 et à l'instar de plusieurs sociétés industrialisées, le Québec commence à prendre conscience de l'existence d'un phénomène d'analphabétisme affectant une proportion appréciable de la population adulte du Québec.

En 1980, dans L'Ecole s'adapte à son milieu. Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, le ministère de l'Education proposait une "intervention prioritaire" en alphabétisation qui s'appuierait sur le réseau des commissions scolaires et sur un réseau potentiel d'organisations volontaires.

Le volet le plus important de cette intervention prioritaire s'est réalisé dans le cadre du réseau des commissions scolaires et par l'adoption d'un "Plan d'intervention en alphabétisation de la D.G.E.A. à l'intention des commissions scolaires."

o Les expériences issues du Plan d'intervention

Essor rapide des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires

Ce Plan constituait en fait un assouplissement administratif considérable qui garantissait une grande marge d'initiative et d'autonomie aux commissions scolaires désireuses d'y participer. Lancé en 1980-81, il a connu en trois ans un essor

rapide:

- le budget global est passé de $451,849 à $977,078 (facteur d'augmentation de 2.16)
- le nombre de c.s. participantes est passé de 28, en 1980-81, à 58, en 1982-83, soit une participation de 73% des c.s. du Québec.

Ses paramètres ayant été définis très largement, le Plan d'intervention a permis des expérimentations très diversifiées pour chaque commission scolaire participante. Cette diversificaton a pu se manifester tant dans les objectifs, les contenus, les modalités organisationnelles des pratiques d'alphabétisation.

Les activités mal connues

Paradoxalement, l'ensemble des pratiques en alpha des commissions scolaires du Québec demeure très mal connu.

Par ailleurs, les mécanismes politiques et administratifs qui ont permis et encadré le développement des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires sont demeurés mal connus. En ce qui a trait en particulier au Plan d'intervention, ses principes de base, ses modalités de fonctionnement, ses mécanismes d'évaluation de même que la nature de son impact sur les activités d'alpha des c.s., ont été très peu étudiés.

2. OBJET DE LA RECHERCHE

o Un double objectif

Essentiellement, le projet de recherche vise à mieux connaître l'intervention majeure du ministère de l'Education en alphabétisation pendant la période 1980-84. Il se propose:

- de dégager un portrait systématisé des pratiques d'alphabétisation des c.s. et des politiques qui les ont suscitées.
- de formuler une appréciation générale de ces pratiques et du cadre institutionnel à l'intérieur duquel elles se sont déroulées.

La recherche veut dégager le portrait des interventions en alphabétisation des c.s. et analyser le Plan d'intervention de la D.G.E.A.

Le projet global de recherche se divise en deux phases distinctes:

un projet en deux phases

o Première phase

-étude des interventions des c.s., élaboration d'une typologie sur les principales composantes (budgets, gestion, populations rejointes, finalités, méthodes, types d'activités, axes de développement, etc)

-étude du cadre institutionnel et organisationnel qui a donné lieu à l'émergence et au développement des pratiques d'alphabétisation.

o Deuxième phase

Telle qu'initialement entrevue, la phase II de ce projet de recherche comportait

principalement deux dimensions:

-vérification sur le terrain des constats et conclusions de la phase I de la recherche (par des enquêtes directes auprès d'interventions estimées significatives)
-appréciation générale de la politique d'alphabétisation (en particulier du Plan d'intervention et de ses effets pratiques)
-conclusions générales, éléments propectifs et recommandations.

3. MÉTHODOLOGIE (1ère phase)

o Esprit général

Un effort constant est assuré afin de fonder le plus possible cette recherche sur les données factuelles contenues dans les rapports ou dans les autres sources d'information. La recherche est donc menée, dans toute la mesure du possible, sans a-priori théoriques ou idéologiques.

Une méthode descriptive

Aussi avons-nous refusé d'utiliser comme grille d'analyse pour le classement ou l'appréciation des informations, les catégories qui servent habituellement à épingler sommairement les pratiques d'alphabétisation (v.g. alphabétisation "scolarisante", "conscientisante", "fonctionnelle", etc). Ce n'est que dans une phase ultérieure et sur la base des constatations faites à partir des informations disponibles que nous serons en mesure de dégager les principaux modèles d'alphabétisation utilisés au Québec et d'en proposer une appréciation.

o Démarche méthodologique

- Pour l'étude des interventions spécifiques de chaque c.s.
  - établissement d'une "fiche"par c.s. rassemblant les informations de base et les traits distinctifs de chaque intervention
  - analyse du matériel recueilli

- Pour l'étude de la politique générale d'alphabétisation
  - systématisation des informations disponibles

o Sources d'information

Nos deux sources principales d'information dans la phase 1 du projet, sont:
- des documents (rapports annuels des SEA et documents du ministère)
- des personnes ressources, responsables du dossier Alpha à la D.G.E.A.

o Techniques de cueillette

- analyse documentaire
- analyse de données statistiques
- analyse financière
- analyse organisationnelle
- entrevues

deuxième partie

APERCU DU TRAVAIL RÉALISÉ

1. Contexte historique
2. Étude des interventions des commissions scolaires
3. Analyse du Plan d'intervention
4. Recherche générale et méthodologique

1. Contexte historique

D' une façon générale, le travail s'est déroulé tel que prévu initialement. Cependant des réajustements impliquant des tâches nouvelles ont dû être faits. Ces ajouts ont été rendus nécessaires suite à une difficulté que nous avons rencontrée dans le déroulement de notre recherche et dont nous ferons état plus loin. On trouvera dans le tableau-synthèse (annexe I) le détail et le résumé des diverses tâches réalisées dans les deux volets de notre projet de recherche, soit l'étude des pratiques d'alpha réalisées dans les commissions scolaires et celle du Plan d'intervention lui-même en tant que décision politique et déclencheur du mouvement.

Caractère provisoire des constatations de ce rapport d'étape

Précisons que les constats et les observations qu'on trouvera dans les parties de ce chapitre sont plutôt des impressions premières suite à une prise de connaissance préliminaire des documents. La suite de notre étude permettra de préciser, d'approfondir et d'interpréter ces constats.

Pour être en mesure de livrer quelques-unes de nos impressions sur les expériences menées par les commissions scolaires pendant la période du Plan, il est essentiel 1) de considérer les caractéristiques principales des pratiques pendant la période qui a précédé le Plan et 2) de donner un bref aperçu du "Plan d'intervention en alphabétisation à l'intention des commissions scolaires", en soulignant les effets potentiels de ce Plan sur l'organisation des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires.

o Avant le Plan d'intervention (1964-1980)

Conception dominante de l'alphabétisation avant 1980

- Du milieu des années '60 à la fin des années '70, la conception très largement dominante de l'alphabétisation au Québec était principalement centrée sur l'enseignement du français (ou, le cas échéant, de l'anglais) et du calcul, donc sur l'acquisition de connaissances. Les expressions analphabétisme et, surtout, alphabétisation étaient d'ailleurs peu utilisées: on recourait plutôt aux appellations "éducation de base" et "présecondaire" qui correspondaient en fait à une succession de cours de français et de mathématiques constituant la première étape du programme académique de formation générale offert aux adultes du Québec. (Quand on utilisait les expressions populations analphabètes et sous-scolarisées, on se référait donc plutôt à cette portion de la population adulte qui n'avait pas fréquenté l'école ou complété son cours primaire).

Pendant cette période on a assisté, à plusieurs endroits, à des efforts divers d'adaptation (ex.:adaptation des programmes académiques en fonction des adultes, production de manuels ou "méthodes" spécifiques pour l'apprentissage); certaines mesures administratives particulières ont été prises à l'égard de cette population (ex.: abolition dans certaines c.s. des frais d'inscription; diminution du ratio professeur/étudiant-e-s). Mais, fondamentalement, rien ne distinguait l'organisation et l'administration des cours des niveaux "base et présecondaire" de celles des autres niveaux . Et, comme pour l'ensemble des cours de formation générale, ceux-ci étaient principalement offerts selon deux modalités: 1)le soir, à temps partiel, 2)le jour, à plein temps, principalement à l'intention des étu-

diants dans le cadre du programme PFMC (Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada) où les cours de formation générale (niveaux base, présecondaire et partiellement secondaire) constituaient les pré-requis académiques nécessaires pour permettre l'accès à la formation professionnelle.

Développement d'un courant marginal, moins académique

- Au cours de la même période, un autre courant, très marginal, s'est développé. Ce courant considérait l'analphabétisme comme un problème spécifique qui ne se limitait pas à la seule question de la méconnaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul, et préconisait en conséquence une approche de formation moins "académique", plus souple, mieux adapté à la situation globale des personnes analphabètes (en procédant par exemple à une étude du milieu et/ou à une analyse de la situation particulière en fonction de chaque groupe spécifique). En conséquence on a relativisé, à des degrés divers, l'apprentissage du code proprement dit (lecture, écriture ou calcul)en tentant d'y intégrer d'autres apprentissages ou des éléments de réflexion que les analyses avaient dégagés. Et dans bien des cas,on accordait presqu'autant d'importance au processus de la formation qu'à l'acquisition du code proprement dite. (Cette conception plus globale, organique, de l'alphabétisation a subi l'influence de l'approche psycho-sociale associée au pédagogue brésilien Paolo Freire.) Mais elle a principalement été le reflet de deux courants qui se développaient à ce moment-là en éducation des adultes au Québec. On pourrait schématiquement diviser cette conception en deux tendances principales. Dans la première, (on relève l'influence des postulats psycho-pédagogiques de l'Opération Départ) l'attention était presqu'exclusivement centrée sur l'individu, sur sa réalité psychologique et on souhaitait que l'alphabétisation contri-

Courant psychologisant et courant socio-politique

bue non seulement à l'apprentissage du code, mais aussi au développement global de la personne, à l'accroissement de la confiance en soi, etc. La seconde tendance était explicitement socio-politique et militante: l'analphabétisme était considéré comme une des manifestations de la marginalisation des milieux populaires et l'alphabétisation était perçue comme une activité favorisant la prise de conscience par les populations analphabètes de leur situation. Ce courant s'est manifesté dans la deuxième moitié des années '60 principalement (mais non exclusivement) dans quelques organisations volontaires (surtout concentrées dans certains quartiers populaires de Montréal) et il a ressurgi dans la deuxième moitié des années '70 -ici encore principalement au sein de certains organismes volontaires et dans quelques associations d'immigrants. Cette orientation particulière et nouvelle au Québec dans le champ de l'alphabétisation participait en fait à un mouvement social qui s'est développé en milieu populaire à partir de la deuxième moitié des années '60, qui dénonçait la situation collective réservée aux couches populaires (y compris au plan scolaire) et qui proposait en contre-partie une stratégie sociale d'auto-développement.

On verra un peu plus loin que l'une des grandes caractéristiques de la période 1980-84 correspondant au Plan, est l'apparition, en dépit de la tendance à la diversification et malgré toutes les disparités locales, d'une approche cherchant, en théorie et en pratique, à intégrer tous ces courants différents ou même opposés qui existaient avant 1980 et dont nous venons de faire un survol. C'est là une caractéristique à la fois du Plan (et de l'équipe qui en a animé la réalisation) et des pratiques elles-mêmes au sein des c.s.

o Le Plan d'intervention à l'intention des commissions scolaires

En 1980, une action spécifique de la DGEA en alphabétisation prend forme. Elle vient appuyer la résurgence d'un intérêt pour l'alpha dans quelques commissions scolaires. Un Plan de développement est publié et quelques mois plus tard, ce geste acquerra le statut d'une priorité officielle du Ministère de l'Éducation dans l'Énoncé de politique L'École s'adapte à son milieu (1980).

En 1980 l'alphabétisation acquiert une reconnaissance officielle

On l'a déjà mentionné, l'offensive de la DGEA en alpha donne lieu entre autres mesures, au Plan d'intervention à l'intention des commissions scolaires qui en constituera en fait l'instrument principal. Ce Plan accorde aux commissions scolaires désireuses d'y participer une autonomie certaine au secteur alpha par rapport à l'ensemble du programme de formation générale de la D.G.E.A.. Il lève plusieurs contraintes administratives qui régissaient la majorité des activités éducatives dans les commissions scolaires. En particulier par l'établissement d'un "code alpha" correspondant à une enveloppe budgétaire spécifique, on permettait de regrouper sous une seule rubrique la majorité ou la totalité des activités en alphabétisation.

En fait le Plan autorise une décentralisation presque totale des activités d'alpha au niveau de chaque S.E.A. des commissions scolaires qui y participeront. Les priorités ou objectifs fixés aux C.S. sont très largement définis, (principalement pour les trois années du Plan). On propose 4 cibles assez vastes à l'objectif général d'"intervention et de développement de modèles d'alphabétisation":

Un Plan libéral, souple favorisant la décentralisation et l'initiative des C.S.

1) en milieu à faible densité de population, 2) en milieu de travail, 3) auprès d'isolats culturels, 4) développement de la qualité des activités d'alphabétisation. Les exigences pratiques de la D.G.E.A. étaient minimales: les c.s. désireuses d'y participer devaient soumettre un projet spécifique concordant avec les priorités générales du Plan, contribuer pour au moins 50% de son coût total et, à la fin de l'année financière, produire un bilan.

Il semble que les responsables du Plan ont fait preuve d'une grande souplesse au moment de l'étude des projets: sur 153 projets soumis au cours des trois premières années du Plan, seulement 17 projets ont été refusés (soit 11,1%).

Ce qui vient d'être dit du Plan, de ses principes initiaux, permet de comprendre plusieurs caractères de la période 1980-84 (dont les aspects d'expérimentation et de création) et dont nous allons maintenant parler.

2. ÉTUDE DES INTERVENTIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES

○ Principale tâche accomplie

Pour l'essentiel, le principal travail à ce chapitre a consisté à prendre connaissance une première fois de l'ensemble des rapports remis par les SEA depuis 1980. Au terme de cette étape, fin novembre, une première constatation globale s'est imposée à nous relativement au type d'informations contenues dans ces bilans: il s'agit surtout des aspects qualitatifs et normatifs des expériences d'alphabétisation, tels que les objectifs visés, les stratégies employées, les formes organisationnelles, les caractéristiques générales de la clientèle, en partie les méthodes et la pédagogie. Les informations quantitatives y sont plus rares et, en tout cas, beaucoup moins facilement utilisables. Nous reviendrons sur ce point.

Nature des informations contenues dans les rapports annuels remis par les c.s.

Pour ce qui est des aspects normatifs, notre premier coup de sonde nous a permis de récolter un certain nombre de points dont nous allons faire état.

○ Aspects généraux de la période 1980-84

Ce qui nous a frappés d'abord dans cette première lecture est l'enthousiasme dont paraissent animé-e-s la plupart des intervenants-e-s. Il est vrai que le secteur de l'alphabétisation a été relativement épargné par des coupures successives qui ont affecté l'éducation des adultes au cours des trois dernières années, mais les intervenant-e-s dans ce domaine partagent les incertitudes qui planent sur l'en-

semble du secteur. Et pourtant, on constate une ferveur générale qui ne se dément pas.

Caractère diversifié des expériences des commissions scolaires

Un autre aspect peut-être plus fondamental est que le Plan semble avoir donné lieu à un processus important de diversification des pratiques d'alphabétisation. On ne retrouve assurément pas le caractère univoque dominant qui caractérisait l'ensemble des pratiques au cours de la période antérieure. Le Plan a permis de libérer des énergies créatrices dans plusieurs commissions scolaires. Ceci étant constaté, on est toutefois en présence de situations très diverses. L'ensemble des commissions n'ont pas mené avec la même intensité leurs expérimentations et les perspectives qui caractérisent ces interventions sont fort variées.

Voici un premier aperçu du type de situations qui semblent se dégager:

La majorité des c.s. accepte de s'adapter aux changements proposés

- dans certains cas, il n'y aurait pas eu de modifications significatives des pratiques
- dans d'autres cas, sous un discours plus novateur qui élargit par exemple les notions d'analphabétisme/alphabétisation, les pratiques antérieures n'auraient pas été sensiblement modifiées et on aurait plus ou moins maintenu le statu quo qui prévalait pendant la période précédant le Plan
- dans une majorité des cas toutefois, on a assisté à des changements et l'importance de ces changements se serait accrue tout au long des trois années du Plan.

La qualité de ces changements est variable et ils apparaissent également diversi-

fiés quant à leur nature. A ce sujet encore, certains constats préliminaires peuvent être avancés:

Innovation hâtive?

- dans certains cas se dégage l'impression que plusieurs c.s. se sont brusquement senties dans l'obligation d'innover à tout prix, de renouveler ou de transformer les pratiques antérieures. Certaines commissions auraient procédé de façon hâtive; une impression d'improvisation se dégage de certains rapports. Et les bilans subséquents font par la suite état d'une certaine déception face aux résultats pratiques obtenus.
- mais,pour un nombre considérable de commissions scolaires, le Plan semble avoir été l'occasion d'expérimentations véritables,pas toujours exemptes d'improvisation et d'empirisme, mais tout de même réalisées plutôt systématiquement.

Les expérimentations concernant l'organisation périphérique de l'alpha et les expérimentations concernant l'activité d'apprentissage elle-même

Nous évoquerons plus loin certains aspects de cette expérimentation , mais on peut déjà en distinguer deux facettes. Dans de nombreux cas, l'expérimentation a porté principalement sur les différentes opérations qui encadrent l'activité d'alphabétisation proprement dite: sensibilisation générale à l'analphabétisme, promotion des activités d'alphabétisation, recrutement des analphabètes, animations préalable à l'activité d'alphabétisation, production d'instruments méthodologiques, activités de postalphabétisation. Ailleurs l'expérimentation paraît plus globale, plus fondamentale: elle ne se confine pas à la "périphérie" des activités d'alphabétisation: c'est l'acte même d'alphabétisation avec son contenu et ses perspectives qui devient l'objet central de l'expérimentation.

. . .

D'autres éléments plus spécifiques ont retenu notre attention et nous présentons l'état actuel de nos observations dans les prochaines pages.

o L'alphabétisation "fonctionnelle" et "totale"

Une conception globale ambitieuse de l'acte d'alphabétisation

A lire certaines intentions annoncées, il est parfois incroyable de voir toutes les vertus que l'on prête aux activités d'alphabétisation, tous les rôles qu'on aimerait leur faire jouer. Dans ces cas, on a parfaitement compris que l'alphabétisation est une activité d'apprentissage globale et cela est un grand progrès. Mais peut-être cherche-t-on à concentrer et à fusionner dans le cadre forcément limité d'une "unité-cours" (activité circonscrite dans le temps et qui n'est pas indéfiniment extensible) des éléments de formation divers (culturelle, sociale, académique, économique) qui, dans les projets d'alphabétisation fonctionnelle, ailleurs dans le monde sont souvent dispensés dans le cadre d'un programme plus ample comportant, par exemple, plusieurs types de cours ou d'activités. Ainsi, dans certains pays les activités d'alphabétisation constituent une composante distincte d'un programme plus large d'éducation de base; dans d'autres pays, la phase d'alphabétisation peut être suivie d'activités diverses dites d'"enseignement complémentaire", ou d'activités de postalphabétisation. Plus près de nous, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) recommandait de distinguer l'alphabétisation tout en l'intégrant dans une mission plus large d'"éducation de base".

Tout ceci pose le problème de la spécificité de l'alphabétisation et des modalités

Le confusion des termes

d'intégration à la formation générale (à propos de laquelle il y a consensus au Québec sur la nécessité de sa redéfinition) et à la formation professionnelle.

La définition ambitieuse que l'on donne dans plusieurs c.s. de l'activité d'alpha vient vraisemblablement d'une confusion qui a dû se glisser dès le début de la période 1980-84, dans l'utilisation et la définition des termes. Par exemple on parle abondamment dans les rapports d'"alphabétisation fonctionnelle" mais on reste presque partout relativement éloigné du sens précis que cette expression avait à l'origine et qu'elle paraît avoir gardé dans plusieurs autres pays. On a l'impression que, bien souvent l'approche dite "fonctionnelle" est plus d'ordre culturel ou socio-culturel qu'en relation avec l'activité économique ou le développement social global. Il y aura sur ce point d'utiles clarifications à apporter qui ne seront pas que des clarifications terminologiques.

o L'enseignement du "français"

Au Québec, comme ailleurs, l'enseignement étriqué du français (particulièrement dans le cadre des activités d'alphabétisation des adultes) a été décrié, dénoncé. L'étiquette alphabétisation "scolarisante" a été utilisée pour stigmatiser un enseignement académique, exclusivement centré sur l'apprentissage du code et faisant abstraction de la réalité (et des besoins) des personnes analphabètes. Cette alphabétisation scolarisante a été l'objet d'une condamnation à ce point impitoyable que plusieurs rapports n'évoquent qu'avec une grande circonspection les cours formels de français! Dans un bilan on trouve, dans une nomenclature des cours, la mention aproche scolarisante, "à la demande des étudiants". (Cette situation ex-

plique peut-être en partie la grande popularité de l'expression alphabétisation "fonctionnelle"). D'autres commissions scolaires, au contraire, ne semblent éprouver aucun complexe à ce niveau; certaines refusent même l'expression "alphabétisation" et se réfèrent explicitement aux "cours de français" (accompagnés de la numérotation conséquente quant aux niveaux de programmation et d'apprentissage). On retrouverait également le cas particulier de certaines commissions scolaires qui, après avoir tenté d'expérimenter sans grand succès des activités d'alphabétisation plus englobantes, en seraient revenues aux activités plus "traditionnelles" d'enseignement du français.

Ces diverses situations exigeront une analyse plus approfondie. Dans certains cas, il est possible que la recherche d'une alphabétisation mieux enracinée ait échoué parce qu'on a procédé trop rapidement, parce que le personnel (voire les participant-e-s) n'étaient pas préparés ou disposés à une approche différente. Ailleurs, on pourra se demander s'il ne s'agit pas d'un refus a priori de tout changement.

Mais il y aura aussi lieu d'envisager la légitimité d'activités d'alphabétisation principalement axées sur l'apprentissage du code. Certaines commissions scolaires ont constaté que plusieurs participant-e-s désirent tout simplement acquérir les connaissances de base en français (ou en calcul) ou parfaire leurs connaissances à ce niveau. On voudrait suivre un "cours de français" comme d'autres désirent s'inscrire à des cours d'informatique ou de géographie. (Ce type de motivation se retrouverait plus particulièrement auprès de la population dite analphabète fonctionnelle). On pourrait prétendre qu'il s'agit de personnes qui n'ont pas

L'accession au niveau secondaire

vraiment conscience de leurs besoins fondamentaux et qu'un travail d'animation s'impose à ce niveau. Mais n'existe-t-il pas aussi des situations où les motivations sont claires -et légitimes? Par exemple le cas de personnes (possédant déjà certaines connaissances du code) et désireuses de s'inscrire au secteur "alphabétisation" qui constitue la première étape d'un processus de formation générale conduisant à une reconnaissance formelle des acquis (diplôme) et/ou permettant d'acquérir les pré-requis académiques pour éventuellement accéder à des études de niveau secondaire et/ou à la formation professionnelle? On connaît aussi le cas de parents analphabètes ou sous-scolarisés désireux d'apprendre le français ou de parfaire leurs connaissances à ce niveau afin de pouvoir aider les enfants à la maison.

o Les modèles organisationnels

Appaition de nouveaux modèles d'organisation

Une autre expression de la diversité du développement de l'alphabétisation pendant la période que nous étudions est la prolifération des formes organisationnelles marquée en particulier par un fort mouvement de décentralisation régionale.

De par leur statut, les commissions scolaires sont des organismes territoriaux décentralisés, disposant d'une autonomie juridique propre. Mais elles sont en même temps légalement soumises à des modalités de contrôle de la part du ministère de l'Éducation. Cette "tutelle" du ministère est particulièrement développée dans le domaine de l'éducation des adultes où la D.G.E.A. exerce sur les S.E.A. un contrôle étroit sur la programmation et le financement - en particulier au niveau de la formation générale. Le mode général de fonctionnement des S.E.A. s'avère très hiérarchisé.

Il est habituellement composé d'un personnel de direction et d'encadrement (conseillers pédagogiques, animateurs) qui oeuvrent à plein-temps. La grande majorité des activités d'enseignement serait assumée par des vacataires (enseignant-e-s à la leçon), à temps partiel, habituellement embauché-e-s à chaque début de session après que les groupes-cours ont été constitués. L'organisation des S.E.A. est donc marquée par une forte fragmentation des tâches (ex.: recrutement-inscription-enseignement) et une nette différenciation des statuts des personnels.

L'organisation des S.E.A.

Dans le domaine de l'alphabétisation, l'existence de projets locaux particuliers (permis par le Plan) accompagnés d'une enveloppe budgétaire spécifique rendait possible -dans une certaine mesure- des modes d'organisation et de gestion distincts.

De façon pratique, le tableau d'ensemble présente une variété considérable de modèles et parfois plus d'un modèle se retrouve au sein d'une même c.s.:

Intégration du secteur alpha dans l'administration du S.E.A.

- Il y a tout d'abord la situation où les cours d'alpha demeurent presqu'entièrement intégrés au mode d'organisation des cours de formation générale (par exemple, les cours seront offerts de façon analogue, dans un centre, le soir à temps partiel). Le seul élément vraiment distinct est peut-être une démarche spécifique de recrutement qui précède la dispensation des enseignements.

Création d'"équipes alpha" distinctes

Mais, dans de nombreux cas, on constate une autonomisation relative du secteur alpha. Dans certaines c.s., l'alpha est devenue l'une des branches d'activités du S.E.A. au même titre que la formation générale, la formation professionnelle, l'éducation populaire, etc. Même s'il acquiert une certaine autonomie structurelle, plusieurs c.s. organisent les activités d'alphabétisation en accord avec le modèle qui domine dans les autres secteurs. D'autre au contraire ont expérimenté des modes particuliers d'organisation.

Centralisation et centralisation déconcentrée

- Dans certains cas, on crée un ou des centres alpha (ex.: Maison alpha) gérés directement par le personnel du S.E.A. . On appellera "décentralisés" les centres ou activités organisés dans des quartiers ou localités du territoire de la c.s., mais il s'agit plutôt d'un phénomène de déconcentration puisqu'il n'y a pas vraiment d'autonomie locale et que c'est la c.s. qui exerce un contrôle total sur ces activités (budgets, contenus, embauche du personnel, etc.).

•

Décentralisation régionale

Il existe enfin un autre courant où le S.E.A. s'oriente vers une "déformalisation" des structures (qui n'entraîne pas nécessairement cependant une transformation des contenus et des pratiques). La grande tendance de plusieurs des S.E.A. est de chercher à s'appuyer sur une "structure-terrain" ou à la créer de toutes pièces là où elle n'existe pas. Les expériences de décentralisation (et de déconcentration) semblent s'imposer naturellement compte tenu de la dimension des territoires, de l'isolement conséquent des populations analphabètes (particulièrement en

milieu rural et semi-urbain) ou de la spécificité de certains groupes d'analphabètes (ex.: handicapé-e-s, immigrant-e-s). Tous les efforts déployés par plusieurs S.E.A. pour "détecter", recruter, rejoindre les populations défavorisées de leur territoire illustrent bien leur volonté de s'adapter à la situation réelle.

Le S.E.A. se définit comme partenaire et soutien

Ces efforts de décentralisation relèvent toutefois d'une autre problématique, nouvelle. Il reflètent directement l'idéologie de "prise en charge par le milieu" où le S.E.A. se définit plutôt comme un partenaire. A la première lecture des documents, nous avons été en mesure d'identifier deux types de situation:

Association du S.E.A. avec un ou des organismes régionaux

- intervention du S.E.A. en concertation avec un organisme autonome existant. Dans ce cas, le S.E.A. s'associe à des organisations pré-existentes qui interviennent dans des milieux où se retrouvent concentrées des populations analphabètes. La collaboration du S.E.A. peut se réaliser à plusieurs plans: incitation à intervenir dans le domaine de l'analphabétisme, assistance technique, assistance financière , allocation de ressources humaines (ex.: enseignant-e pour dispenser des activités d'alphabétisation à un groupe constitué), etc. Cette concertation peut s'établir avec des organismes privés ou populaires (ex.: communauté ethnique) ou encore avec un organisme public ou parapublic (ex.: CLSC)

Création par le S.E.A. de comités locaux d'alphabétisation

- création par le S.E.A. d'organismes locaux "autonomes". Ici, le S.E.A. va contribuer à mettre sur pied une organisation "autonome" qui prendra en charge les activités d'alphabétisation (ex.: organisation de bénévoles.* Comités locaux

* Nous aborderons plus loin cette situation

d'alphabétisation).

De tels efforts de concertation et de décentralisation ne sont pas entièrement nouveaux dans le domaine de l'éducation des adultes. Cela avait constitué l'un des objectifs prioritaires du projet Multi-Media. Les commissions scolaires possèdent donc une certaine expertise dans le support à des groupes existants et même dans l'aide à la création de groupes autonomes. Cette expertise s'est principalement développée dans le secteur "éducation populaire" et dans le cadre du programme S.E.A.P.A.C. (Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire). D'ailleurs, certains projets S.E.A.P.A.C. ont joué un rôle dans le domaine de l'alpha. En 1980-81, on fait état du support à 12 groupes d'analphabètes dans le cadre de ce programme. Dans le domaine de l'alphabétisation proprement dit, il y a eu incitation de la D.G.E.A. au développement de "modèles associatifs" et la problématique de "prise en charge par le milieu" est explicitement exposée dans l'Énoncé de politique (1980) du ministère de l'Éducation.

Enfin, de façon pratique, le réseau institutionnel prenait connaissance de deux modèles développés dans le secteur "privé" au Québec: celui du "bénévolat" (développé en association étroite avec les commissions scolaires protestantes) et celui des groupes populaires intervenant en alphabétisation.

Les modèles d'action inspirés par les groupes volontaires

Plusieurs commissions scolaires ont tenté d'expérimenter des modèles d'organisation et d'action directement inspirés des pratiques des groupes populaires ou volontaires. La suite de notre étude devrait nous permettre d'identifier les mérites

mais aussi les limites de ce type d'expérimentation dans le cadre du réseau institutionnel. Il en ressort en effet toute une série de situations diverses. Là, par exemple, où le S.E.A. s'associe à des organismes d'éducation populaire créés par la base, le problème à résoudre est celui du partage du pouvoir et des responsabilités respectives. Cela est résolu parfois heureusement, parfois avec bien des tiraillements. En outre, la question de la spécificité respective du réseau institutionnel et du réseau volontaire est, dans les faits, soulevée. Et dans les cas, nombreux, où le S.E.A. crée la structure-terrain, le problème semble être de maintenir en vie à partir du centre une créature artificielle et fragile. Il y aura lieu de se demander si l'objectif de la "prise en charge du milieu par le milieu", qui conduit paradoxalement la c.s. à s'inclure et à s'exclure, à s'impliquer à fond et à se retirer discrètement, ne devrait pas être conçu et réalisé différemment, d'un manière qui serait plus en accord avec sa nature, son rôle et sa mission. Il y a sans doute chez plusieurs conseillers pédagogiques ou personnes oeuvrant à partir de l'institution une idée un peu mythique du "milieu", - et on comprend pourquoi. Ces intervenant-e-s ont l'impression d'agir de l'extérieur sur le milieu, ils perçoivent les grands écarts existant entre les caractéristiques culturelles de l'institution scolaire et celles des milieux où se retrouvent concentrées les populations analphabètes. Enfin l'objectif pédagogique de prise en charge par les analphabètes de leur formation ne doit-elle pas se traduire par une participation prépondérante dans l'organisation et la gestion de l'activité d'alphabétisation? Voilà autant d'aspects contradictoires que la problématique de l'alphabétisation semble faire vivre à plusieurs intervenant-e-s.

Quelques problèmes créés par la décentralisation

Une situation contradictoire

Dans la poursuite de notre recherche, nous tenterons de mieux cerner les modèles, utilisés, d'en apprécier l'intérêt respectif en prenant particulièrement en considération les résultats pratiques des différentes expérimentations.

o Personnels et modalités de travail

L'existence de projets spécifiques en alphabétisation jointe à un accroissement relativement important des budgets a provoqué des changements au niveau du personnel de l'alphabétisation.

En certains cas, la situation demeure fondamentalement la même qu'avant le Plan. Il y a tout au plus un accroissement du nombre de groupes d'alphabétisation et donc du nombre de formateurs-trices.

Apparitions de nouvelles fonctions

Mais, dans la plupart des cas, on voit apparaître de nouvelles fonctions. Par exemple, des fonctions d'animation et de support (pour la sensibilisation, le recrutement, l'appui individuel aux analphabètes); certaines commissions scolaires engagent aussi du personnel pour la production d'outils méthodologiques ou pour des activités de recherche. Ces différentes fonctions sont souvent assumées par les formateurs-trices et s'ajoutent à leur formation. Dans plusieurs commissions scolaires, le temps de travail du personnel en alpha augmente. On note également une certaine diversification du profil du personnel quoique la majorité semble être constituée d'enseignant-e-s ayant une expérience (préalable ou concomitante) d'enseignement aux jeunes.

Le statut de tout ce nouveau personnel demeure précaire (les personnels sont embauchés sur une base contractuelle).

Apparition de nouvelles relations entre le S.E.A. et le personnel d'alpha

Dans certaines c.s., l'accroissement du volume d'activités et du personnel ne semble pas avoir modifié les relations hiérarchisées et l'étanchéité des tâches fragmentées. Dans un grand nombre de c.s. par contre, on voit progressivement se constituer des "équipes alpha" qui rassemblent l'ensemble des intervenant-e-s (par exemple dans le cadre de sessions de formation, au moment de la préparation des projets ou de la période des bilans,etc.). Certaines équipes semblent réellement expérimenter un partage des responsabilités et atténuer conséquemment les relations hiérarchiques dominantes qui caractérisent la fonctionnement de l'ensemble des S.E.A.

Ces "équipes alpha" ne disposent que d'une existence informelle. Dans certaines commissions scolaires, elles ont pourtant influencé l'orientation des activités d'alphabétisation. Dans certaines régions des initiatives de "concertation" entre équipes ont été amorcées - ce qui n'a pas toujours été apprécié par les directions des S.E.A.

Enthousiasme et résistance dans le personnel

Au cours de la période étudiée, les activités de formation ont été assez considérables. En fait le Plan incitait les S.E.A. à développer/expérimenter des pratiques en alpha i.e. dans un domaine et auprès d'une clientèle où les c.s. avaient traditionnellement connu des succès limités. Comme la plupart des expériences du Plan se sont réalisées avec les personnels usuels des c.s., on comprend qu'il y

ait eu des résistances plus ou moins ouvertes en certains endroits. Et une telle situation rendait d'autant plus impérieuse la mise sur pied de projets de formation. Il y a là des aspects qui seront examinés plus attentivement dans la poursuite de notre recherche.

o Le recours aux bénévoles

Le recours au bénévolat se répand

Un trait marquant et nouveau des années '80-84 pour le secteur francophone, avons-nous déjà noté, est l'utilisation, sur une assez large échelle, de ressources bénévoles. Cette tendance s'est affirmée, à des degrés divers, dans de nombreuses commissions scolaires. Alors que certaines c.s. résistent à ce courant et que dans un cas au moins le Conseil d'administration de la c.s. interdit le recours à ce type de ressources, dans plusieurs cas, un peu à notre étonnement on a adopté des modèles d'intervention reposant essentiellement sur l'implication de volontaires recrutés dans les villages et dans les paroisses. Quant aux rôles qu'on fait jouer à ces personnes, il y en a toute une gamme: support à l'organisation, recrutement, suivi, aide à la formation, travail de formateur comme parrain ou tuteur. A partir de la multiplicité des modalités d'utilisation des volontaires, deux types de situation se distinguent: dans le premier cas les bénévoles interviennent en marge de l'activité de formation (collaboration au recrutement, auxiliaire à l'enseignant-e (rémunéré-e), etc.); dans le second cas les bénévoles assument également la formation.

(Ici, une distinction importante s'impose. Lorsqu'on parle d'"organisation béné-

vole ", on fait habituellemant référence à un mouvement-)e "bénévolat"- qui se définit comme étant au service de personnes "démunies", donc d'un mouvement où existe une nette différenciation (sociale, économique, culturelle ou physique) entre les personnes qui "aident" et celles qui sont les "bénéficiaires" de cette aide (ex.: organismes charitables, d'aide aux handicapé-e-s, aux personnes âgées). Un tout autre modèle est celui où ce sont les personnes concernées qui s'organisent elles-mêmes -parfois avec l'aide de professionnels (ex.: comités d'assistés sociaux, Comité provincial des malades). Dans ces derniers cas on parlera plutôt d'organisation volontaire, même si on y retrouve du travail accompli "bénévolement").

Les bénévoles: question d'économie ou alternative pédagogique?

Le secteur francophone s'est lancé beaucoup plus que nous aurions pu croire dans l'utilisation de bénévoles dans le domaine de la formation proprement dite. Pour des raisons d'économie financière principalement? Sans doute. Mais d'autres facteurs ont également pu intervenir. Par exemple, dans la recherche d'une alternative à l'alphabétisation dite traditionnelle, certaines commissions scolaires ont pu estimer qu'il s'agissait là d'une alternative (individualisation de l'enseignement) plus séduisante que le modèle développé dans les organismes populaires. (Il faut se rappeler à ce sujet que le recours à des bénévoles pour l'alphabétisation des adultes est généralisé dans les sociétés anglophones-y compris au sein de la collectivité anglophone québécoise). Dans le cas de c.s. situées en milieu rural ou semi-rural, le recours à des bénévoles pourrait également s'être imposé à cause de la dispersion de la population analphabète.

Territoires trop vastes, populations clairsemées

Quelques déceptions

Sans vouloir généraliser nos constatations à ce moment-ci, nous avons relevé un certain nombre de cas où l'expérience des bénévoles, tout au moins dans la formation, semble ne pas avoir donné les résultats escomptés. On voit des S.E.A. très enthousiastes au sujet des bénévoles en 1980-1981 qui déchantent en 1982 ou '83. On a fait l'expérience que le recours aux bénévoles n'était pas si aisé et si économique qu'il pouvait paraître de prime abord. Le travail de formation et d'encadrement de ces derniers s'avère très exigeant à moins qu'on décide que les bénévoles offriront un enseignement standardisé (par exemple les "kits" de la méthode Laubach qu'on est à traduire en français).

Quoique la prudence dans le jugement soit ici de rigueur, il faudra considérer cette question dans le contexte de la société québécoise francophone. L'analphabétisme constitue-t-il une "cause" susceptible de mobiliser profondément des individus? Par ailleurs en faisant de l'analphabétisme un domaine d'intervention pour le mouvement du bénévolat, n'est-on pas nécessairement contraint à présenter cette réalité sous un aspect misérabiliste? Il n'est pas assuré que la transplantation de l'esprit et du modèle caritatif des Sociétés St-Vincent-de-Paul représente la modalité la plus pertinente pour développer l'autonomie des personnes analphabètes...

o L'hétérogénité de la clientèle

En définissant initialement une cible très large, le Plan a, en quelque sorte, donné le feu vert à une expérimentation dans toutes les directions à la fois. Cha-

que commission scolaire avait le champ libre pour explorer son territoire, identifier sa clientèle et faire ses propres choix.

Un grand défi pour les c.s.:rejoindre les analphabètes

Les S.E.A.disposaient donc d'une grande marge de manoeuvre, mais par ailleurs ils faisaient face à un défi de taille: il leur faudrait identifier et rejoindre les populations auxquelles s'appliquerait le terme analphabète. Au point de départ, deux difficultés se présentaient: 1)délimiter, définir qui sont les populations analphabètes, 2)parvenir à les rejoindre.

Analphabètes complets, fonctionnels, populations sous-scolarisées...

On sait qu'au plan international, il y a consensus à l'effet que l'analphabétisme doit être situé dans son contexte culturel, social, économique et qu'en procédant ainsi on découvre que les besoins de formation auxquels l'alphabétisation doit tenter de répondre ne se limitent pas à l'apprentissage isolé de la lecture, de l'écriture et du calcul. On s'entend en outre pour reconnaître que la notion d'analphabétisme est partiellement relative au type de société où sont insérées des populations particulières. Lorsqu'on additionne les analphabètes complets aux analphabètes fonctionnels, le bassin de population concernée peut devenir très englobant. Et dans les documents relatifs au Plan d'intervention, non seulement on n'a pas circonscrit la population visée, mais on retrouve à certains endroits l'expression "populations sous-scolarisées" et il semble bien qu'en pratique,dans l'esprit de la D.G.E.A., l'alphabétisation recouvrait le secteur académique des niveaux "base et présecondaire".

La seconde difficulté était que traditionnellement, les commissions scolaires

parvenaient difficilement à rejoindre les populations les moins scolarisées. (Au cours des années '70, il y avait eu une décroissance des inscriptions dans les niveaux "base et présecondaire").

Pendant la période étudiée, on constate qu'il y a eu des efforts divers de la part des c.s. pour identifier et rejoindre cette population. Les documents des S.E.A. devraient permettre de dégager un portrait plus précis de cette population marginale et les données quantitatives mettront en lumière l'impact réel par rapport au bassin potentiel).

L'hétérogénéité de la clientèle régulière

D'un autre côté, le problème qui est le plus souvent signalé dans les rapports (après celui de la difficulté du "dépistage") est celui de l'hétérogénéité des groupes, qui entraîne de sérieuses difficultés pédagogiques. Des personnes de niveaux de scolarité et de niveaux de maîtrise du code différents, mais aussi d'appartenance sociale différente sont regroupées ensemble: chômeurs, jeunes décrocheurs, immigrants, retraités, voire handicapés. Ce qu'on appelle la "clientèle régulière" est presque toujours hétérogène. Par ailleurs, dans quelques cas, on offre des services à des clientèles particulières paraissant plus homogènes: groupes d'immigrants, de détenus, d'amérindiens, de chômeurs, de femmes en difficulté, d'handicapés. Ou encore, certaines c.s. offrent des activités d'alphabétisation sur la base d'aires géographiques restreintes ce qui, en certains cas, semble permettre une certaine homogénéité quant à l'apprentissage socio-culturelle du groupe. Mais, dans les deux cas, il est possible que l'homogénéité se révèle toute relative, car chaque individu composant ces groupes peut poursuivre un ob-

Homogénéité superficielle?

jectif social tout à fait différent. Or la réunion des individus, non pas sur la base d'une ressemblance superficielle, mais à partir de l'identité profonde de leurs intérêts et de leurs choix, est peut-être la clé du succès en alphabétisation. Car alors ce qui les rassemble n'est pas d'abord le désir d'apprendre à lire et à écrire, mais un besoin plus vital par rapport auquel l'alphabétisation n'est plus qu'un moyen. Enfin, nous avons relevé le fait que certaines c.s. refusent les expressions analphabétisme/aphabétisation: plus qu'une simple question terminologique, ces cas illustrent qu'il y aurait lieu d'envisager les différences entre les activités d'"alphabétisation de base" et celles qui s'adresseraient aux analphabètes fonctionnels. La C.E.F.A. avait d'ailleurs relevé la nécessité de définir plus spécifiquement l'alphabétisation dans le cadre d'une mission générale de formation de base.

Ce qui se cache derrière le rejet du terme "alphabétisation"

Dans nombre de pays la population est ainsi segmentarisée en fonction des besoins humains et sociaux fondamentaux. La transposition dans notre contexte d'un tel modèle est-elle possible? L'approfondissement des expériences des c.s. pourra mieux nous éclairer à ce sujet. On pourra peut-être préciser l'intérêt de formules où le groupe d'alphabétisation est hétérogène quant à son niveau de maîtrise du code (ce qui est presqu'inévitable compte tenu du pourcentage que représentent les analphabètes et de la difficulté de les recruter), mais homogène par rapport à l'objectif de formation poursuivi. Il est possible de penser une certaine adaptation allant dans ce sens. Quoi qu'il en soit, après cette première phase d'expérimentation, nous sommes enclins à penser que la politique québécoise d'alphabétisation devrait définir plus qualitativement ses objectifs et ses cibles.

Vers des objectifs davantage qualitatifs

o Aspects unificateurs et dynamisme de la période

L'action de forces unificatrices

Jusqu'ici nous avons fait plusieurs constats ayant trait à la fois à la diversité, à l'hétérogénéité des expériences d'alphabétisation pendant les trois premières années de l'implantation du Plan. Ces observations n'impliquent toutefois pas que l'ensemble des pratiques auraient constitué un mouvement essentiellement centrifuge, marqué par une disparité presque totale entre les diverses expériences locales. Il y a eu au contraire des forces objectivement unificatrices à commencer par l'orientation générale du Plan lui-même (même si elle apparaît vague et, somme toute, peu contraignante). Deux faits principaux ont exercé une influence déterminante: d'une part, en ce qui a trait aux perspectives essentielles de l'alphabétisation, il y a eu le fait très simple que les choix fondamentaux n'étant pas infinis, le processus de synthèse agit et tend à ramener la masse des tendances particulières à des convergences simples. D'autre part, la période initiale du Plan a été marquée par un processus croissant d'échanges, et cet autre fait a certainement contribué à dégager les courants principaux. Reprenons chacun de ces deux facteurs d'unification.

1) Essentiellement, dans l'acte d'alphabétisation, il ne peut y exister des différences illimitées. Les nombreuses dissemblances pratiques que l'on peut observer n'excluent pas certaines identités fondamentales. L'acte d'alphabétisation comporte des éléments de base constitutifs et c'est à partir de ces éléments (ou dans leur interaction) que quelques choix essentiels sont possibles. Considérons-les brièvement (nous les avons déjà partiellement évoqués dans la présentation synthé-

tique de la période 1964-1980).

Les deux pôles principaux de l'acte d'alphabétisation

- En premier lieu, on peut dire qu'il existe dans toute activité d'alphabétisation deux pôles principaux et la multiplicité des démarches et des conceptions en alphabétisation peut être ramenée en réalité à l'histoire des relations susceptibles d'exister entre ces deux pôles et plus concrètement à celles qui se sont établies entre les deux foyers d'attraction. L'acte d'alphabétisation met essentiellement en présence un objet et un sujet, c'est-à-dire un objet de connaissance socialement constitué et (partiellement) extérieur à l'individu, c'est le fait linguistique dont le code écrit apparaît, dans le cas de l'alphabétisation, comme l'aspect prédominant et spécifique; et un sujet, c'est-à-dire un individu ou un groupe d'individus possédant une histoire propre, inséré dans la vie et ses mille problèmes, ayant des aspirations diverses. Avant 1980, l'histoire de l'alphabétisation au Québec fut un peu celle de l'écartèlement entre ces deux pôles. D'un côté existait la tendance majoritaire qui mettait presque uniquement l'accent sur l'objet, le code, négligeant plus ou moins le fait que le langage (dans l'acte d'apprentissage et dans la vie quotidienne) est aussi un phénomène "subjectif" et social (ex.: normes, niveaux de langage, etc.). D'un autre côté, surgissaient des réactions qui tout en s'opposant entre elles avaient en commun de mettre l'accent sur le sujet avant tout, quitte, dans des cas typiques, à passer à côté de l'objectif spécifique de l'alphabétisation. Dans certaines expériences de ce second courant, on s'intéressait au sujet individuel, au développement autonome de la personne, et dans d'autres expériences on se préoccupait plutôt du sujet collectif, de la prise en charge sociale d'un groupe d'individus, en milieu populaire par exem-

Relation existant entre objet et sujet avant 1980 et après

ple. On peut dire qu'à cette époque on découvrait, une à une, les diverses composantes de l'acte d'alphabétisation et qu'on faisait jusqu'à un certain point des expériences séparées alors qu'après 1980 on assiste - dans un certain nombre d'expériences- à un rapprochement entre les deux pôles, à un effort d'unification. Il va de soi que la manière d'interrelier objet et sujet peut engendrer une nouvelle diversité et des "synthèses" de qualité fort variée. Dans plus d'un rapport on se définit un objectif théorique allant dans le sens d'une alphabétisation qui serait à la fois scolarisante, fonctionnelle et conscientisante. Nous tenterons d'évaluer ces ambitions et d'examiner jusqu'à quel point les efforts d'unifications actuels (dans le cas des c.s. qui se sont engagées dans cette voie) sont réels et profonds.

L'interaction entre l'institution (ses composantes, ses ressources) et son effet sur l'acte d'alphabétisation

- En second lieu, il existe aussi dans l'acte d'alphabétisation une relation fondamentale (inhérente à toute activité d'éducation) qui, associée à la relation objet-sujet, rend compte de l'ensemble des choix principaux auxquels cet acte peut donner lieu. Dans toute activité d'alphabétisation, objet et sujet sont mis en rapport dans un cadre institutionnel. A première vue, l'acteur déterminant semble être le formateur même -et effectivement ce dernier occupe une position stratégique. En réalité, dans ce troisième terme, nous nous retrouvons dans un réseau de relations complexes. L'activité particulière d'alphabétisation n'existerait pas sans l'institution sociale, et elle n'existerait pas non plus sans les normes, les modalités et les personnes dans lesquelles cette institution s'incarne. De par sa nature, l'institution a sa vie propre, possède une sorte de vocation et adopte une orientation (sociale) générale qui tendent à prévaloir, à se perpétuer.

Dans une certaine mesure, chacun-e des intervenant-e-s possède sa propre liberté, sa propre autonomie, qui le rendent apte jusqu'à un certain point à infléchir à sa façon l'orientation générale de l'institution. On retrouve aussi des situations où une dichotomie s'établit entre les fonctions générales poursuivies par l'institution d'une part et celles que recherchera à atteindre l'instance d'alphabétisation (avec ses ressources humaines) d'autre part.

En conséquence, c'est concrètement au travers de ces diverses interrelations que certains choix fondamentaux seront posés -explicitement ou implicitement.

Dans la poursuite de notre travail, nous tenterons précisément de dégager à travers les disparités, les orientations fondamentales qui ont été adoptées dans les pratiques institutionnelles d'alphabétisation. On s'attachera particulièrement à examiner comment ces choix se sont affirmés, comment et à quel point l'institution s'est imprégnée d'un esprit nouveau, d'un modèle d'intervention qui lui était étranger. On examinera - dans les cas où elle s'est réalisée - comment cette transformation s'est opérée, comment et à quel point les modèles nouveaux ont été eux-mêmes progressivement digérés, assimilés,... transformés.

2) Par ailleurs la période '80-84 a constitué une période intense d'échanges (si on la compare à la période précédente). Ces échanges attestent non seulement de la reconnaissance qu'a obtenu le champ de l'alphabétisation au Québec -et dans le secteur public en particulier, mais ils ont contribué à unifier les pratiques des c.s. autour de certains courants fondamentaux.

L'action unificatrice des échanges

- Tout d'abord, il y a eu au niveau provincial la tenue de plusieurs colloques, séminaires ou rencontres portant sur l'alphabétisation. Mentionnons le Séminaire ALPHA '80 sur l'éducation populaire organisé par la D.G.E.A., la Journée provinciale sur l'alphabétisation fonctionnelle (C.E.C.M.), l'atelier provincial sur les modèles décentralisés (C.S.R. Amiante), l'Atelier provincial sur les bénévoles (C.S.R Blainville-Deux Montagnes).

-Il faut aussi souligner la circulation d'une imposante documentation (écrite et audio-visuelle): publications de recherches et de monographies par le Service des études et projet de la D.G.E.A., bulletins internes dans certaines c.s., production et publication d'outils méthodologiques (manuels, méthodes, etc.) par quelques c.s., publications de groupes populaires, production de films et vidéos, la revue Alpha-Liaison, le bulletin Alphabétisation populaire, la revue Ecrire pour la première fois, etc.

Le rôle de l'E.A.D.

-L'intervention la plus importante est sans aucun doute, le travail de l'équipe alpha de l'E.A.D. Jusqu'à sa dissolution en 1983, l'E.A.D. a organisé de nombreuses activités d'information/réflexion/formation. Son activité a représenté un véritable carrefour où les différents modèles d'intervention ont été présentés, - y compris des modèles et pratiques développés par certains groupes populaires - où l'on a tenté de développer des propositions concrètes d'intervention. Il est visible à l'examen des rapports qu'un grand travail d'animation a été opéré et qu'une transformation s'est réalisée. Un même langage, une problématique sensiblement commune se sont répandus dans plusieurs c.s. C'est d'abord l'E.A.D. qui a travail-

lé à la réunification théorique des diverses composantes de l'alphabétisation et qui a proposé aux c.s. consentantes un modèle original, une stratégie qui articulait à l'intérieur d'une conception globale, formation de la pensée et développement de l'individu d'une part, apprentissage du code d'autre part. Tout ce travail de l'E.A.D. a eu pour effet principal de rendre les équipes de plusieurs S.E.A. conscientes à la fois de la spécificité du problème de l'analphabétisme lui-même au Québec et des problèmes de fond inhérents à l'activité d'alphabétisation. Un peu partout on cherche maintenant à apporter une solution à ces problèmes même si très souvent on adopte des démarches empiriques plutôt que stratégiques.

- Enfin, il importe de souligner l'apparition progressive d'un nouvel acteur qui, dans la période précédente (au niveau du réseau public à tout le moins) s'était peu manifesté: il s'agit des populations analphabètes mêmes! Dans un contexte purement académique, les analphabètes se manifestent principalement par leur présence, leur assiduité, les résultats aux tests ou examens (le cas échéant) et ... par les abandons. Dans la situation où l'alphabétisation ne se réduisait plus à l'enseignement du code à des "élèves" passifs, mais où on réservait aux analphabètes un espace réel dans le processus de leur apprentissage -et dans certains cas au niveau de l'organisation même des activités -, il devenait possible qu'ils se manifestent par la parole et ... par l'écrit, dans le cadre des activités d'apprentissage et, même, sur la place publique. Le phénomène semble encore circonscrit, il n'a pas atteint l'ampleur de ce qui se passe dans le réseau populaire. Même limité, il s'agit d'une manifestation positive d'un processus de démocratisation - et, si ce mouvement s'amplifiait, il ne faudrait pas mésestimer son impact.

Rôle actif de l'analphabète lui-même qui participe à l'intervention

3. ANALYSE DU PLAN D'INTERVENTION

o Principale tâche accomplie

Il s'agissait dans cette partie du projet d'examiner les décisions qui ont présidé à la naissance et au lancement du Plan d'intervention et d'étudier, plus largement, le contexte historique, politique et administratif dans lequel ce Plan est apparu. Quelque mots en ayons traité largement au début de ce chapitre, cet aspect de notre recherche a été beaucoup moins développé que le précédent. La cueillette de la documentation pertinente est encore incomplète. Par ailleurs la documentation écrite se révèle une source insuffisante pour la connaissance et l'appréciation du Plan d'intervention à l'intention des commissions scolaires et de son contexte général d'élaboration, d'opérationnalisation et d'évolution. Aussi sera-t-il essentiel de compléter par des entrevues avec les intervenant-e-s directement impliqué-e-s les informations disponibles dans la documentation écrite (ce processus a été à peine amorcé).

L'appréciation du point de départ

- Concrètement, nous avons commencé à réunir et à examiner les documents qui ont immédiatement précédé l'adoption du Plan, de 1978 à 1980: textes théoriques sur l'alphabétisation, énoncés de politique, canevas et grilles d'évaluation soumis aux c.s., etc. De quelle manière le Plan a-t-il été défini à l'origine, quels en étaient les objectifs qualitatifs et quantitatifs, les cibles, les limites? Des réponses claires à ces questions sont nécessaires afin d'apprécier la manière dont le Plan a été par la suite appliqué.

La chronologie des gestes administratifs concernant l'alphabétisation

- Pour comprendre le Plan et sa signification, il faut le situer dans l'histoire de l'alphabétisation au Québec et il nous faut remonter un peu plus haut afin d'obtenir une vision précise à la fois des expériences locales antérieures et des politiques antérieures en matière d'éducation de base et d'alphabétisation. Nous sommes en train de reconstituer la chronologie et la trame des gestes ayant été posés depuis la seconde moitié des années '60 environ et jusqu'ici nous avons réuni une bonne partie du matériel.

- Une partie de ce travail nous a amenés (ou forcés) à voir clair dans le tableau passablement embrouillé des cours se rattachant de près ou de loin à l'alphabétisation. Il y a en effet pas moins de cinq générations de sigles et de titres de cours (en français, anglais et mathématiques) qui se sont succédés depuis une dizaine d'années. Le "mode alpha", qui est le dernier de ces changements est directement rattaché au Plan.

* * *

Au début de la partie précédente, nous avons donné un aperçu préliminaire de la situation qui prévalait avant l'adoption du Plan et nous avons brièvement présenté les caractéristiques générales de ce Plan. Dans les lignes qui suivent nous ferons état des éléments de politique plus généraux en alpha qui se sont développés pendant la période qui nous intéresse; puis nous soumettrons des constatations sommaires relatives aux caractéristiques du Plan et à son opérationnalisation.

o Le Plan dans son contexte: une offensive fragmentaire en alpha

Absence d'une politique intégrée, complète et cohérente

A ce jour, le ministère de l'Education ne s'est pas doté d'une véritable politique en matière d'alphabétisation au sens où on en retrouve dans plusieurs pays du Tiers monde ou même dans certains pays industrialisés (comme en Grande Bretagne). Il n'y a pas eu de politique ou de plan global d'intervention en alpha dans le cadre d'une politique en éducation des adultes où seraient précisés les grandes orientations, les objectifs généraux, une stratégie d'ensemble et les modalités principales d'exécution. Il existe néanmoins des programmes, des activités, voire certaines orientations, mais c'est en vain qu'on chercherait un document de base présentant l'ensemble de ces éléments: ces orientations et programmes se retrouvent plutôt au travers de documents publics ou à usage interne de la D.G.E.A.

Origine première des initiatives prises en alphabétisation au Québec

Un tel état de fait peut s'expliquer au moins partiellement par l'histoire du développement de l'alphabétisation au Québec au cours des quatre ou cinq dernières années. Une bonne partie de la relance des activités en alpha vers la fin des années '70 est d'abord le fait d'organismes locaux: quelques commissions scolaires et un nombre encore moins considérable de groupes populaires. A ce moment s'ajoute le travail de quelques fonctionnaires de la D.G.E.A. (à la direction de la formation générale et socio-culturelle et au Service des études et projets). C'est principalement à ce dernier niveau que germe l'idée d'une intervention plus considérable en alpha qui se traduirait par des subventions spécifiques à cette fin. L'initiaitve a donc d'abord appartenu au niveau [illegible] et elle viendra principalement de ce niveau pendant toute la période étudiée. La seule

Un document-clé: l'Enoncé de politique de 1980

manifestation politique importante sera l'Enoncé de politique (...) L'école s'adapte à son milieu (1980) qui avalise les mesures administratives qui avaient déjà été prises et annonce une "offensive systématique de l'alphabétisation" (p.106) dont les principales propositions organisationnelles ne connaîtront pas de suite (ex.: institution d'un centre de responsabilité à la D.G.E.A., création d'une "table consultative de l'alphabétisation", "budjet de soutien au développement" rendu accessible aux organisations volontaires).

Plutôt qu'à une "offensive systématique", on assistera au développement d'une politique davantage fragmentée pas toujours cohérente et qui n'a pas connu l'ampleur que l'énoncé de politique laissait entrevoir. En fait l'intervention du M.E.Q. en alpha a été partagée ou dispersée dans un ensemble de programmes et d'interventions: le plan d'intervention à l'intention de c.s., le programme de subvention aux Organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), le programme d'aide à la production d'outils pédagogiques et méthodologiques, le programme de soutien à la recherche décentralisée, une politique de publications, la constitution d'une équipe alpha à l'intérieur de l'E.A.D., etc.

Un train de mesures, une succession de décisions, une pluralité d'intervenants

Cet ensemble de moyens et de ressources n'a pas été coordonné de façon formalisée. Une "table alpha" sans statut officialisé rassemblait occasionnellement les intervenant-e-s des trois services impliqués en alphabétisation: la Direction de la formation générale et socioculturelle (D.G.F.S.), l'Equipe des études et projets et l'Equipe d'aide au développement. C'est principalement à partir de cette "table" qu'étaient sélectionnés les projets soumis par les c.s. dans le cadre du Plan

d'intervention. (Formellement, ce Plan dépend de la D.F.G.S.)

Enfin, au niveau des mécanismes provinciaux de gestion de l'alpha pour les c.s., il faut ajouter une amorce de coordination provinciale en 1982-83 avec la mise sur pied d'un comité provincial des "Répondants régionaux" (délégués par des assemblées tenues dans les régions touchées par l'intervention de l'E.A.D.).

o Problématique de convergence: accessibilité, démocratisation, et transformation des pratiques

Une action unifiante en dépit de sa fragmentation

En dépit de cet éclatement ou morcellement des différentes composantes politiques qui ont régi le développement de l'alphabétisation au cours des dernières années, plusieurs éléments de convergence se dégagent quant au diagnostic de la situation prévalant à la fin des années '70, à propos des objectifs globaux devant guider les activités d'alphabétisation et quant aux instances à mobiliser pour parvenir à leur réalisation. En ce qui a trait aux orientations et modalités spécifiques, les divers documents fondamentaux se font plus discrets ou se révèlent divergents.

- Il y a unanimité quant à la situation qui prévalait à la fin des années '70. D'une part on prend conscience de l'importance démographique de la sous-scolarisation de la population adulte du Québec; on reconnaît l'existence d'un problème spécifique d'analphabétisme - quoiqu'on éprouve de sérieuses difficultés à le qualifier et, surtout, à le quantifier.

Polarisation du Plan à l'endroit des populations économiquement faibles et sous-scolarisées

On constate que, dans les faits, le programme formel de scolarisation (l'ensemble des cours du niveau "base et préscondaire" en formation générale) offert par les S.E.A. des commissions scolaires s'est avéré peu accessible aux populations analphabètes et sous-scolarisées. Ces populations ont beaucoup moins profité des activités d'éducation des adultes que les populations plus scolarisées.

On révèle également que cette inaccessibilité de fait aux ressources éducatives n'est pas particulière au système public d'éducation des adultes: l'échec du système scolaire régulier à l'égard des jeunes des milieux socio-économiquement faibles en constitue en quelque sorte le corollaire ou la contrepartie initiale.

On conclut donc à une mésadaptation sérieuse des structures scolaires (accueil et contenus) à l'endroit de ces populations et on requestionne le modèle uniformisé de scolarisation plus centré sur les disciplines (avec leur structuration hiérarchique) que sur les besoins des populations auxquelles ces disciplines s'adressent.

Orientation marquée en faveur d'objectifs démocratiques

- A la suite d'une analyse qui est principalement fondée sur l'inaccessibilité, on propose d'inverser la situation en rendant accessible les ressources éducatives. C'est en des termes très généraux que l'on met de l'avant les objectifs d'accessibilité, de démocratisation, d'égalisation des chances.

Il ne s'agit pas de l'objectif général de rattrapage scolaire qui avait présidé à la mise sur pied de la D.G.E.A. en 1966 (alors appelée Direction générale de l'éducation permanente), ni de l'objectif de développement de ressources humaines

du projet Multi-media, encore moins de l'objectif de formation de la main-d'oeuvre du programme P.F.M.C. (qui avait fortement contribué à l'accroissement des activités d'alpha à la fin des années '60 et au début des années '70).

Une volonté de déscolarisation et un effort d'ouverture

- C'est peut-être cette imprécision des objectifs qui explique le caractère très général des propositions avancées. On veut avant tout rejoindre les populations peu, pas ou mal desservies par le système scolaire. On évoque la nécessité de transformer les pratiques tout en étant évasifs quant aux perspectives du renouvellement de ces pratiques. "L'alphabétisation (...) ne sera pas uniformément réductible à la scolarisation," c'est ce que propose L'école s'adapte à son milieu (p.106). Dans l'impossibilité de définir plus spécifiquement les orientations de cette alphabétisation on proposera (outre une action de sensibilisation générale à la réalité de l'analphabétisme) une période d'expérimentations. "Le lieu commun de toutes ces activités restera l'apprentissage de l'écrit (...) mais les contenus, les moyens, les objectifs et les styles pourront considérablement varier", peut-on encore lire dans l'Enoncé de politique (p.106).

Une politique pluraliste

Les commissions scolaires sont donc conviées à un défi de taille: redéfinir leurs pratiques de façon à réussir là où elles ont historiquement échoué.

Et, au niveau de l'alphabétisation, les c.s. perdent le monopole qu'elles détenaient en matière de formation générale. Le gouvernement reconnaît (quoique timidement) l'intervention d'organisations volontaires auprès de populations demeurées "insensibles à l'attraction de l'école" (ibid.).

o Orientations et opérationnalisation du Plan à l'intention des c.s.

Le Plan d'intervention et les textes qui le définissent

Comme pour l'ensemble de l'"offensive" du M.E.Q. en alphabétisation, le Plan d'intervention des commissions scolaires en alphabétisation n'a pas été formulé dans un document unique. Pour en retracer les composantes principales, il faut se référer à des documents de nature très diverse: lettres circulaires annuelles adressées aux c.s., Plan d'action annuel de la D.G.E.A., Orientations D.G.E.A. 1981-1984 "grille d'évalution des projets", etc. A ces différents documents -dont la cueillette n'est pas encore complétée- s'ajoutent, semble-t-il, des éléments non-écrits qui ont guidé l'appréciation des projets et l'opérationnalisation du Plan.

- Tel qu'indiqué précédemment, les priorités du Plan ont été définies largement et ne semblent pas avoir sensiblement évolué au cours des années d'implantation comme en témoigne le tableau suivant:

PRIORITÉS D'INTERVENTION DES C.S. EN ALPHABÉTISATION, 1980-1984

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84.
1. Intervention en milieu à faible densité de population	X	X	X	X
2. Intervention en milieu de travail	X	X	X	-
3. Intervention auprès d'isolats culturels (communautés marginales, groupes isolés,...)	X	X	X	X
4. Développement de la qualité des activités	X	X	X	X
5. Développement d'un modèle qui favorise le partage des responsabilités	-	-	-	X
6. Développement d'un modèle pédagogique tenant compte du vécu quotidien des analphabètes	-	-	-	X

Des priorités peu contraignantes

A première vue, il semble que ces priorités aient été prises en considération avec beaucoup de souplesse au moment de la sélection des projets. La proportion des projets approuvés est de 9 sur 10, l'appréciation en fonction des priorités a peut-être été plus appliquée dans la détermination des montants que dans le refus des projets - cela reste à vérifier. Par ailleurs, il semble que la priorité "intervention en milieu de travail" n'ait pas ou peu trouvé d'applications pratiques; elle a d'ailleurs été abandonnée en 1983-1984.

L'analyse ultérieure devrait permettre de dégager l'importance réelle des priorités respectives.

- Nous avons déjà noté que le Plan favorisait des expérimentations nouvelles en permettant une marge de manoeuvre locale considérable aux projets de chaque S.E.A. Ce Plan aura été effectivement caractérisé par une décentralisation considérable - qui explique la grande diversité des projets financés. On parle d'un "Plan d'intervention des c.s.": il y a là un choix qui n'est pas que sémantique: les c.s. semblent avoir conservé tout au long de son application le rôle d'acteurs principaux.

Une stratégie d'animation non-directive

- Il semble que les promoteurs du Plan à la D.G.E.A. aient opté pour une stratégie évolutive afin de parvenir à une modification substantielle des pratiques traditionnelles. L'opérationnalisation de cette stratégie et de ses effets concrets restent aussi à apprécier.

Enfin, il faut relever que les mécanismes de contrôle des projets locaux semblent avoir été peu contraignants. Chaque c.s. devait produire un bilan annuel, mais les paramètres suggérés étaient très généraux (de telle sorte qu'il n'existe aucune uniformité réelle pour l'ensemble des bilans). De plus,il ne semble pas que les bilans annuels déposés par les c.s. aient été suivis par une activité annuelle de synthèse pour l'ensemble du Québec de la part de la D.G.E.A.

En fait, les projets d'alphabétisation étaient soumis aux mécanismes généraux de contrôle de la D.G.E.A. - en particulier le système SEVAL (Système d'évaluation de l'éducation des adultes). Mais ce mécanisme, valable pour l'ensemble des activités des S.E.A., semble s'être avéré mal adapté ou insuffisant. Nous y reviendrons dans le volet suivant de ce rapport.

4. RECHERCHE GÉNÉRALE ET MÉTHODOLOGIQUE

o Principale tâche accomplie

Nous avons lu ou relu une bonne partie de la documentation québécoise sur l'alphabétisation et l'analphabétisme et nous avons étudié les méthodes scientifiques d'évaluation des programmes d'alphabétisation utilisées ailleurs dans le monde. A ce sujet nous avons parcouru une littérature spécialisée publiée par l'UNESCO ou d'autres organismes internationaux, susceptible d'étayer l'approche descriptive qui est à la base de notre propre démarche.

Cette démarche nous a conduit à dégager les constations qui suivent.

o L'aspect quantitatif de l'évaluation

La méthode descriptive et l'aspect quantitatif

L'examen que nous avons fait de la documentation technique portant sur les méthodes d'évaluation scientifique des programmes d'alphabétisation, nous a permis de nous rendre compte qu'il existe un éventail de méthodes destinées à mesurer avec assez de rigueur tous les aspects tant normatifs que quantitatifs d'une expérience d'alphabétisation. Nous avons pu vérifier surtout que l'évaluation de l'aspect quantitatif est partout dans le monde la base sur laquelle repose la méthode descriptive. La construction d'un corpus d'informations statistiques est un préalable qui rend possible non seulement l'analyse "factuelle" mais aussi l'examen du côté normatif lui-même de l'alphabétisation. En effet le jugement de valeur sur le

contenu, l'orientation et le résultat d'un programme doit s'appuyer sur de données concrètes assez nombreuses, grâce auxquelles, par toutes sortes de recoupements et de comparaisons, on pourra apprécier la progression, la stagnation ou le recul de l'expérience.

Statistiques générales et statistiques significatives

A cette fin les spécialistes ont dégagé un certain nombre d'indicateurs principaux (nombres d'inscriptions et d'abandons, nombre de formateurs et d'intervenant-e-s à tous les niveaux, coûts) qu'ils cherchent à cerner à l'aide de questionnaires parfois très élaborés portant sur le sexe, l'âge, le niveau de scolarité ou de formation, la ventilation des budgets, etc. Il est certain que les données statistiques générales sur les effectifs inscrits ne suffisent pas. Par exemple savoir qu'il y a 50 abandons en quelque part est déjà révélateur de quelque chose mais reste encore assez abstrait. Pour savoir qui abandonne et pourquoi, il faut questionner plus à fond cet indicateur. La cueillette de toutes ces informations, à tous les niveaux de l'intervention, suppose le mise en place d'un système de cueillette de statistiques uniquement affecté au programme d'alphabétisation ce qui a été fait dans le cas de certaines expériences d'alphabétisation fonctionnelles patronnées par des instances internationales. Dans de tels cas le mécanisme de cueillette était à l'oeuvre du début à la fin de l'intervention et il faisait partie intégrante du projet.

Le contenu des bilans des c.s. impose une limite à la recherche

Dans le cas du Programme d'alphabétisation administré par les Commissions scolaires du Québec, nous ne retrouvons rien de semblable. En ce qui a trait à l'aspect quantitatif, les rapports eux-mêmes comportent trop de lacunes, d'inégalités et de disparités, et il est impossible de les prendre comme base exclusive de travail.

Cinq ou six seulement contiennent des statistiques un peu complètes sur la clientèle. En général on se contente de donner en gros le nombre d'inscrits et d'heures-service. Dans les rapports on ne trouve pas de bilan budgétaire (sauf exception) mais seulement la demande budgétaire pour la nouvelle année, si bien qu'on ne sait jamais quelle somme le S.E.A. a réellement ajoutée à la subvention gouvernementale. Enfin l'information sur le personnel y est à peu près inexistante. Il faut dire toutefois ici que l'objectif de ces rapports, tel que défini au Ministère, n'était pas de fournir des tableaux précis sur tous les points dont nous avons parlé. Il s'agissait avant tout de définir la problématique et les choix du S.E.A. en matière de pédagogie et de susciter l'habitude d'une auto-évaluation critique.

o Difficulté méthodologique

Il résulte de tout ceci que nous faisons face à l'heure actuelle, dans le déroulement de notre recherche, à un réel problème. D'un côté, impossible d'avancer substantiellement sans le bagage d'informations statistiques qui doit être le fondement de notre étude. D'un autre côté, impossible aussi de recueillir a posteriori, deux, trois, quatre ans après, tous les éléments d'information pertinents ou que nous souhaiterions idéalement posséder.

Un problème réel

Face à ce constat, nous avons donc réfléchi à la manière de remédier à la situation. Dans un premier temps nous avons dressé une liste des questions les plus essentielles auxquelles il faudrait obtenir réponse. Nous avons ensuite étudié les documents statistiques du ministère sur l'Éducation des adultes. Il ressort de cet examen que les données statistiques actuellement disponibles -quoique uti-

les - sont insuffisantes.

D'une part, SEVAL ne donne que les statistiques générales sur les cours d'alphabétisation, pour l'ensemble des commissions scolaires. Des statistiques séparées pour chaque commission scolaire n'ont été produites que pour une seule (1980-81) des années de la période que nous étudions (1980-84). D'autre part, et c'est là pour nous la véritable difficulté, ce sont toujours des statistiques sur les inscrits et non pas sur les individus réels, si bien qu'il est impossible d'additionner ces chiffres pour obtenir le nombre de personnes réelles engagées dans le programme d'alphabétisation soit au cours d'une même année ou pour la période de quatre ans couverte par le Plan. Or ce que le travail d'évaluation cherche à faire avant tout en alphabétisation, est de suivre le cheminement des personnes. Les statistiques sur les inscriptions sont en un sens "irréelles" car souvent (surtout en alphabétisation) le même groupe d'étudiants ou une partie de ce groupe, s'inscrit dans le même cours (même sigle) deux sessions de suite et même trois sessions de suite. Par conséquent, là où nous voyons dans les statistiques, pour le cours Fr. 303, 137 inscrits, nous ne pouvons pas savoir si derrière ce chiffre se cachent la moitié moins d'individus, moins que la moitié ou plus. Dans la partie de SEVAL où on donne des statistiques sur les individus rejoints, on ne les donne que par secteurs généraux (socio-culturel et socio-économique), ce qui ne nous avance guère.

La différence entre les inscrits et les individus réels

Nous exposons dans la section suivante ~~les conclusions que~~ nous avons tirées de tout ceci pour le développement à venir de cette recherche.

troisième partie

APERCU DU TRAVAIL À VENIR

1. Étude systématique des interventions des commissions scolaires
2. Analyse du Plan d'intervention
3. Recherche générale et méthodologique
4. Synthèse et conclusion de la phase I

III. APERCU DU TRAVAIL A VENIR

1. ETUDE SYSTÉMATIQUE DES INTERVENTIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES

o Grille de lecture

Il nous faudra faire une étude plus fouillée des rapports remis par les S.E.A. travail commencé depuis la mi-janvier . A cette fin nous avons préparé une grille de lecture faite de tableaux dans lesquels nous compilons, tant aux plans normatifs que quantitatifs, toutes les données factuelles ou significatives que nous relevons dans les bilans. En dépit des importantes lacunes au plan de l'information que ce relevé fera apparaître, nous disposerons, une fois cette tâche terminée d'une abondante matière d'analyse.

o L'analyse statistique

Etant donné les carences des bilans à cet égard et après avoir examiné les statistiques disponibles, nous en sommes venus à la conclusion qu'une nouvelle cueillette de données devenait nécessaire. Nous avons décidé de procéder en trois étapes:

Trois étapes préliminaires au travail d'analyse

1) Nous voulons tout d'abord compléter le dépouillement systématique des rapports, tel qu'indiqué ci-haut.
2) Nous voulons ensuite nous adresser à la banque statistique du Ministère de l'Éducation afin d'en tirer tout ce qui peut l'être. Nous envisageons donc de préparer une commande précise pour le système informatisé de données avec l'espoir que, dans la meilleure

des hypothèses, cette opération apportera des réponses à nombre de nos questions.

3) Enfin, suite à tout cela, nous croyons qu'il sera nécessaire d'acheminer un questionnaire aux S.E.A. afin de recueillir les renseignements qu'ils sont seuls à posséder.

Nous croyons que c'est uniquement à la fin de ces trois étapes que la phase analytique de la recherche pourra commencer.

2. ANALYSE DU PLAN D'INTERVENTION

Parallèlement à la tâche précédente il s'agira de poursuivre la cueillette et l'analyse documentaires afin de pouvoir comparer la réalisation du Plan à l'idée du Plan. A cet égard nous projetons:

- des rencontres avec les responsables du M.E.Q. qui ont été associés à la création du Plan;
- des rencontres avec des intervenants privilégiés qui ont été associés dans le passé, à un moment où à un autre, à l'histoire de l'alphabétisation au Québec.

Idéalement nous aimerions que ce travail soit terminé en même temps que les tâches prévues dans les trois étapes annoncées plus haut. Le dépouillement des ra-

ports, l'information statistique et la documentation "historique" sont les conditions à réaliser pour pouvoir entamer l'analyse, puis la rédaction du rapport final.

3. RECHERCHE GÉNÉRALE ET MÉTHODOLOGIQUE

Cet aspect prendra un peu moins d'importance. Nous poursuivrons nos lectures surtout en ce qui concerne la aspects du Plan qui ont été expérimentés à l'étranger, tel que le bénévolat. La comparaison entre ce qui se fait ici et ailleurs est une méthode que nous utiliserons autant qu'il sera nécessaire.

4. SYNTHESE ET CONCLUSIONS DE LA PHASE I

Au terme de cette démarche, tel que nous pouvons l'envisager à ce moment-ci, le rapport final comportera:

Le rapport final

1) une analyse du Plan d'intervention: ses caractéristiques principales, ses modalités de réalisation
2) une analyse des pratiques des commissions scolaires en alphabétisation
3) des conclusions provisoires et des éléments de proposition quant à la redéfinition des objectifs, des modalités organisationnelles et des modes de contrôle et d'évaluation de la politique.

La date de la remise du rapport dépendra essentiellement des trois étapes définies avant et dont nous ne pouvons préciser exactement la durée étant donné que certaines opérations échappent à notre contrôle.

quatrième partie

BIBLIOGRAPHIE ET DOCUMENTATION

Nous ne dressons pas à ce moment-ci une liste exhaustive de la documentation consultée. Nous le ferons à l'occasion du rapport final.

1. Rapports annuels des Commissions scolaires remis à la D.G.E.A. (1980-81, 1981-82, 1982-83, 1983-84).

2. Documents administratifs et de politique éducative du M.E.Q. et de la D.G.E.A.

3. Documentation québécoise sur l'analphabétisme et l'alphabétisation.

4. Statistiques du M.E.Q.

- Hardy, G. 1980, Population adulte; certaines données statistiques. Québec, recensement 1976. Québec: Gouvernement du Québec. M.E.Q. D.G.E.A. Service de recherche et développement.

- Hardy, G. 1981, Dossiers démographiques de l'éducation des adultes Population '76:

  -C.E.C.M.
  -Le Québec
  -Interrégions
  -Intercommissions

  Québec: Gouvernement du Québec. M.E.Q. D.G.E.A. Service de recherche et développement.

o Statistiques de l'éducation des adultes:

-1970-71
-1971-72
-1972-73
-1973-74
-1974-75
-1975-76
-1976-77
-1977-78
-1978-79

Québec: Gouvernement du Québec. M.E.Q. D.G.E.A.

o SÉVAL(Système d'évaluation de l'éducation des adultes):

-1979-80
-1980-81
-1981-82
-1982-83

o Relevé informatique des cours d'alphabétisation par commission scolaire pour l'année 1980-81.

5. Méthodes d'évaluation des programmes d'alphabétisation

o Couvert. R, L'évaluation des programmes d'alphabétisation. Guide pratique. Paris: UNESCO, 1979.

o. UNESCO. 1975. Manuel pour la collecte des statistiques de l'éducation des adultes. Paris: UNESCO. (CSR/E/15).

o. UNESCO. 1976. Programme expérimental mondial d'alphabétisation; évaluation critique. Un rapport conjoint de l'UNESCO et du Programme des Nations Unies pour le développement. Paris: UNESCO.

o. UNESCO. 1977. Statistiques sur le niveau d'instruction et l'analphabétisme, 1945-1974. Paris: UNESCO.(CC. 77/XVI/22 A/F/S)

o. UNESCO. 1978 a. Estimates and Projection of Illiteracy. Paris: UNESCO. (CSR-E-29)

o. UNESCO. 1978 b. Recommandation revisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation. Paris: UNESCO.

o. UNESCO. 1978 c. Vers une méthode de projection des taux d'analphabétisme et des niveaux d'instruction. Paris: UNESCO (CSR-E-28).

ANNEXES

I. Liste des sigles utilisés
II. Tableau-synthèse du travail réalisé et à venir
III. Grille de lecture du rapport des c.s.
IV. Le Plan d'intervention de la D.G.E.A. dans les c.s., 1980-84

ANNEXE 1

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

C.E.C.M.	Commission des écoles catholiques de Montréal
C.E.F.A.	Commission d'étude sur la formation des adultes
C.L.S.C.	Centre local de services communautaires
C.S.	Commission scolaire
D.G.E.A.	Direction générale de l'éducation des adultes
D.G.F.S.	Direction de la formation générale et socioculturelle (D.G.E.A.)
E.A.D.	Equipe d'aide au développement (D.G.E.A.)
M.E.Q.	Ministère de l'Education du Québec
O.V.E.P.	Organisme volontaire d'éducation populaire
P.F.M.C.	Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada
S.E.A.	Service de l'éducation des adultes (C.S.)
S.E.A.P.A.C.	Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (D.G.E.A.)
SEVAL	Système d'évaluation de l'éducation des adultes
U.Q.A.M.	Université du Québec à Montréal

TABLEAU-SYNTHÈSE DU TRAVAIL RÉALISÉ ET À VENIR

ASPECTS	TRAVAIL RÉALISÉ	PÉRIODE	TRAVAIL À VENIR	PÉRIODE ENVISAGÉE
1. [illegible]	• [illegible]	[illegible]		
	• [illegible]	[illegible]	• [illegible]	[illegible]
	• [illegible]	[illegible]		
	• [illegible]	[illegible]	• [illegible]	[illegible]
			• [illegible]	[illegible]
			• [illegible]	?
			• [illegible]	?
2. [illegible]	• [illegible]	[illegible]	• [illegible]	
	• [illegible]	[illegible]	• [illegible]	
			• [illegible]	
			• [illegible]	
			• [illegible]	
3. [illegible]	• [illegible]	[illegible]		
	• [illegible]	[illegible]		
	• [illegible]	[illegible]		
	• [illegible]	[illegible]		
4. [illegible]	• [illegible]	[illegible]	• [illegible]	?

GRILLE DE LECTURE DES RAPPORTS DES C.S.

NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE	REGION

IMPLICATION TOTALE DU SEA

	ANNEES EXPLORATOIRES	ANNEES OU ACTIVITES D'ALPHA. SONT OFFERTES
AVANT 1976		
1976 - 1977		
1977 - 1978		
1978 - 1979		
1979 - 1980		
1980 - 1981		
1981 - 1982		
1982 - 1983		
1983 - 1984		

TERRITOIRE DE LA
COMMISSION SCOLAIRE

POPULATION ADULTE DU TERRITOIRE	NOMBRE D'ANALPHABETES	
	0 - 4 ANS	0 - 8 ANS

NOMBRE D'INDIVIDUS
SENSIBILISES

PRE - ALPHABETISATION			
1980 - 81	1981 - 82	1982 - 83	1983 - 84

NOMBRE D'INDIVIDUS REJOINTS

	80-81	81-82	82-83	83-84
NOMBRE TOTAL D'INSCRIPTIONS				
NOMBRE TOTAL D'ABANDONS				
NOMBRE TOTAL D'HEURES*SERVICE				
NOMBRE TOTAL D'INDIVIDUS				

CLIENTÈLE PEJOINTE EN 1980-1981

TITRE DU COURS	INSCRIPTIONS	SEXE	AGE	TYPE DE CLIENTÈLE

HEURES - SERVICE		NIVEAU DE SCOLARITÉ		

CLIENTÈLE REJOINTE EN 1981-1982

TITRE DU COURS	INSCRIPTIONS	SEXE	AGE	TYPE DE CLIENTÈLE

HEURES - SERVICE	NIVEAU DE SCOLARITÉ			

CLIENTÈLE REJOINTE EN 1983-1984

TITRE DU COURS	INSCRIPTIONS	SEXE	AGE	TYPE DE CLIENTÈLE

HEURES - SERVICE	NIVEAU DE SCOLARITÉ			

LE PERSONNEL

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE				
ANIMATEURS				
CONSULTANTS				
FORMATEURS RÉMUNÉRÉS				
BÉNÉVOLES AUXILIAIRES				
TUTEURS (BÉNÉVOLES)				

COÛT DU PLAN D'ALPHABÉTISATION

	CONTRIBUTION S.E.A.	CONTRIBUTION S.E.A.	AUTRES SOURCES	TOTAL
AVANT 1980				
1980-81				
1981-82				
1982-83				
1983-84				
TOTAL				

VENTILATION

	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984

II. *ASPECTS NORMATIFS*

NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE	RÉGION

ACTION AVANT 1980

NOTES

	1980 - 1981	1981 - 1982
OBJECTIFS THÉORIQUES		
URBAIN / CIBLES GÉOGRAPHIQUES / RURAL		
CLIENTÈLE		

	1982 - 1983	1983 - 1984
OBJECTIFS THÉORIQUES		
URBAIN / CIBLES GÉOGRAPHIQUES / RURAL		
CLIENTÈLE		

PROBLÈMES - DIFFICULTÉS - REMARQUES

	CLIENTÈLES	PERSONNELS
PRÉ-ALPHA		
ALPHA		
POST-ALPHA		

LA FORMATION

THÉORIES ET IDÉOLOGIES	
PÉDAGOGIE ET STRATÉGIE	
MÉTHODES ET MANUELS	

MODELE ORGANISATIONNEL

TYPE DE MODÈLE

PROBLÈMES SPÉCIFIQUES

LE PLAN D'INTERVENTION DE LA D.G.E.A.
EN ALPHABÉTISATION
DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES, 1980-1984

(classification régionale des rapports
des commissions scolaires, évaluation
quantitative, portrait budgétaire,etc.)

o Présentation des tableaux

La première partie de ce projet de recherche nous a conduits à un exercice de dénombrement et de classification, ce qui donne déjà un aperçu du portrait administratif de l'alphabétisation au Québec.

1) Les rapports ont d'abord été classés par région. L'astérisque signale les c.s. protestantes.

2) La répartition budgétaire étant directement significative de l'importance des interventions, nous avons relevé cette donnée. Il ressort que 14 demandes ont été refusées (ou n'ont pas été retenues pour fin de subvention) et que dans un cas (la c.s. CRIE), on n'a pas fait de demande de subvention.

3) La colonne où apparaissent les X indique qu'un dépôt de rapport a été fait par une commission scolaire. Ceci fait ressortir que certaines commissions scolaires n'ont pas participé au Plan, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'elles n'ont pas organisé des activités d'alphabétisation (par exemple, la c.s. Pierre-Neveu ou encore, en 1983-1984, le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal-B.E.P.G.M.).

La compilation de cette donnée nous donne le nombre de 218 rapports remis par les c.s. au cours des quatre premières années du Plan.

4) La colonne où apparaissent les chiffres 1, 2 ou 3 indique l'importance quantitative (nombre de pages) des rapports, selon la grille suivante:

1 = rapport ayant 10 pages en moyenne
2 = rapport ayant 25 pages en moyenne
3 = rapport ayant 50 pages en moyenne

La compilation de ceci nous donne quelque 4,500 pages de textes pour les quatre années du Plan.

Quand, au lieu des chiffres 1, 2 ou 3 apparaît le signe "?", cela indique que le rapport manque. Il en manque 11.

5) Pour les années 1982-83 et 1983-84, plusieurs c.s. ont reçu un montant qui s'est additionné au budget qui leur avait été initialement attribué. Dans tous ces cas, les deux montants sont indiqués séparément.

RÉGION 01 BAS ST-LAURENT/GASPÉSIE	BILAN PROJET		1979-80 1980-81	BILAN PROJET		1980-81 1981-82	BILAN PROJET		1981-82 1982-83	BILAN PROJET		1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
BAIE DES CHALEURS	X	2	12 038,95$	X	1	12 000,00$	X	2	19 000,00$	2		19 000,00$		62 038,95$
BAS ST-LAURENT	X	3	10 767,10$	X	2	9 000,00$	X	3	15 000,00$	X	3	13 500,00$		47 767,10$
PAYS D'EN-HAUT														
DES ILES										X	1	9 200,00$		9 200,00$
GASPÉSIA *				X	1	2 000,00$	X	1	5 000,00$	X	1	5 000,00$		12 000,00$
HAUT PORTAGE	X	2	17 038,25$	X	2	17 000,00$	X	2	17 000,00$ + 7 000,00$	X	1	15 300,00$		73 338,25$
PERCE SOLEIL	X	1	12 038,95	X	1	11 000,00$	X	1	13 000,00$	X	1	11 700,00$		47 738,95$
VALLÉE DE LA MATAPÉDIA	X	1	12 038,95	X	1	11 000,00$	X	1	16 000,00$	X	2	16 000,00$ + 6 000,00$		61 038,95$
BUDGET TOTAL RÉGIONAL	5		63 470,20$	6		62 000,00$	6		92 000,00$	7		95 700,00$		313 120,20$

(Serge Wagner et F. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION 02 SAGUENAY/LAC ST-JEAN	BILAN PROJET		1979-80 1980-81	BILAN PROJET		1980-81 1981-82	BILAN PROJET		1981-82 1982-83	BILAN PROJET		1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
CHARLEVOIX - CHIBOUGAMAU	X	1	refusé	X	1	7 000,00$	X	3	10 000,00$	X	3	10 000,00$		27 000,00$
CHICOUTIMI							X	1	5 000,00$	X	1	5 000,00$		
LAC ST-JEAN				X	1	8 000,00$	X	2	10 000,00$			+ 10 000,00$		20 000,00$
LAPOINTE	X	1	7 995,68$	X	2	7 000,00$	X	1	+ 2 500,00$	X	1	10 000,00$		30 500,00$
LIMOILOU	X	1	refusé	X	1	3 900,00$	X	1	11 000,00$	X	2	11 000,00$		46 955,68$
									+ 4 960,00$			+ 5 000,00$		
									8 000,00$	X	1	8 000,00$		30 500,00$
									+ 5 500,00$			+ 5 000,00$		
BUREAU RÉGIONAL MONTRÉAL	3		7 995,68$	4		25 900,00$	5		52 960,00$	5		64 000,00$		154 955,68$

SOMME DE MONTANTS = 97

(Serge Wagner et P. Grenier, l'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION 03 QUÉBEC	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84	TOTAL BUDGET 1980-84
AMIANTE	x	1	17 034,95$	x	1	15 000,00$	x	1	18 000,00$	x	2	18 000,00$	83 038,95$
CITÉ	x	1	16 501,95$	x	3	16 000,00$	x	1	10 000,00$ + 8 000,00$	x	3	18 000,00$	76 501,95$
CHARLEVOIX				x	1	6 000,00$	x	1	7 000,00$	x	1	7 000,00$	20 000,00$
CHAUDIÈRE				x	1	8 000,00$	x	1	8 000,00$	[illegible]		8 000,00$	24 000,00$
CHAUVEAU	x	1	refusé	x	1	7 000,00$	x	1	7 000,00$				14 000,00$
DE TILLY	x	1	17 038,95$	x	1	11 000,00$	x	2	11 000,00$	x	2+3	11 000,00$	65 038,95$
EASTERN QUEBEC *				x	1	refusé	x	1	7 000,00$	x	1	7 000,00$	14 000,00$
JEAN TALON	x	1	20 670,65$	x	[illegible]	11 000,00$	x	3	20 500,00$	x	3+3	18 650,00$	70 820,65$
LOUIS-FRÉCHETTE				x	1	10 000,00$	x	[illegible]	13 000,00$	x	3	11 700,00$	34 700,00$
ORLÉANS							x	1	8 000,00$	x	1	8 000,00$	16 000,00$
PASCAL-TA[illegible]	x	[illegible]	9 994,60$	x	[illegible]	8 000,00$	x	3	15 000,00$ + 6 100,00$	x	3	13 500,00$ + 5 000,00$	57 504,60$
TARDIVEL	x	1	6 316,34$	x	1	6 000,00$	[illegible]	[illegible]	14 000,00$	x	1	14 600,00$ + 5 000,00$	65 316,34$
BUDGET TOTAL RÉGIONAL	7		77 541,44$	11		94 000,00$	12		160 600,00$	11		144 650,00$	480 891,44$

NOMBRE DE RAPPORTS — 42

(Serge Wagner et Y. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION 04 TROIS-RIVIÈRES	BILAN PROJET		1979-80 1980-81	BILAN PROJET		1980-81 1981-82	BILAN PROJET		1981-82 1982-83	BILAN PROJET		1982-83 1983-84		BUDGET 1980-84
[illegible]	X	1	5 995,60$	X	1	9 000,00$	X	1	10 000,00$	X	3	9 000,00$ + 4 000,00$		41 994,60$
[illegible]	X	1	4 088,70$	X	1	4 000,00$	X	1	5 000,00$	X	1	5 000,00$ + 4 000,00$		22 088,70$
[illegible]				X	3	15 000,00$	X	1	16 000,00$	X	3	16 000,00$ + 4 000,00$		48 000,00$
SAINT-FRANÇOIS							X	3	13 000,00$	X	2	13 000,00 + 4 000,00		30 000,00$
RIVIÈRES-PRAIRIES	X	3	9 994,40$	X	3	9 000,00$	X	2	8 000,00$ - 1 500,00$	X	1	8 000,00$ + 4 000,00$		40 494,40$
BUDGET TOTAL RÉVISÉ	3		20 077,70$	5		37 000,00$	5		53 500,00$	5		71 000,00$		182 577,90$

NOMBRE DE RAPPORTS : 17

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION DE BOND MONTRÉAL-NORD	BILAN PROJET	1979-80 1980-81	BILAN PROJET	1980-81 1981-82	BILAN PROJET	1981-82 1982-83	BILAN PROJET	1980-83 1983-84		Total BUDGET 1980-84
BLAINVILLE - DEUX MONTAGNES	0	7	6 047,19$	0	1	5 000,00$	0	1	6 000,00$	0	1	6 000,00$		23 047,19$
LES FEUILLES				0	1	4 000,00$	0	1	refusé	0	1	6 700,00$		10 700,00$
LES MARAIS				0	2	9 000,00$	0	1	12 000,00$	0	3	10 800,00$		31 800,00$
LABELLIERE	0	1	12 030,95$	0	2	12 000,00$	0	1	16 000,00$ - 4 500,00$	0	3	14 400,00$		50 930,95$
LAURENTIAN *	0	1	9 994,60$	0	1	9 000,00$				0	3	7 300,00$		7 300,00$
LAURENTIDES				0	1	+ 7 000,00$	0	1	12 000,00$	0	1	10 000,00$		67 994,60$
LAURIGNAL *				0	1	refusé	0	1	15 000,00$	0	2	15 000,00$		30 000,00$
LONG SAULT				0	1	5 000,00$	0	1	3 000,00$	0	1	3 000,00$		11 000,00$
MILLE ILES									8 000,00$	0	1	8 000,00$		16 000,00$
SAINT-JEROME				0	1	8 000,00$	0	1	8 000,00$	0	1	8 000,00$		24 000,00$
CHOMEDEY DE LAVAL				0	1	refusé	0	1						
BUDGET TOTAL RÉGIONAL	3		28 075,74$	9		59 000,00$	5		84 500,00$	10		89 200,00$		280 775,74$

NOMBRE DE RAPPORTS : 31

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION DU CENTRE MONTRÉAL-CENTRE	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
BALDWIN-CARTIER LAKESHORE *				x	1	6 000,00$	x	1	10 000,00$	x	1	9 000,00$		25 000,00$
[illegible] *	x	2	5 000,00$	x	1	15 000,00$	x	1+1	15 200,00$					35 200,00$
CECM	x	1	100 218,50$	x	2	96 000,00$	x	3	96 000,00$ - 25 000,00$	x	1	86 500,00$		403 618,50$
JÉRÔME LE ROYER				x	1	10 000,00$	x	2	11 100,00$	x	2	11 100,00$		32 200,00$
SAINTE CROIX				x	1	10 000,00$	x	2	- 15 000,00$ 24 300,00$	x	1	13 500,00$		62 800,00$
SAULT ST LOUIS				x	1	7 000,00$	x	1	refusé	x	2	14 000,00$		21 000,00$
VERDUN										x	1	7 000,00$		7 000,00$
BUDGET TOTAL [illegible]	3		105 218,50$	6		144 000,00$	6		196 600,00$	6		161 000,00$	445 818,50$	506 818,50$

NOMBRE DE RAPPORTS : 20

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions sco[illegible] du Québec)

RÉGION 07 OUTAOUAIS	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
PIERRE-NEVEU										X	1	8 000,00$		7 500,00$
OUTAOUAIS	X	2	27 487,85$	X	1	21 000,00$	X	1	21 000,00$ 10 750,00$	X	2+1	18 900,00$		94 137,85$
PAPINEAU				X	1	6 000,00$	X	?	9 350,00$	X	1	9 350,00$		24 700,00$
WESTERN QUÉBEC *				X	1	5 000,00$	X	1	5 000,00$	X	1	5 000,00$		15 000,00$
BUDGET TOTAL RÉGIONAL	1		27 487,85$	3		32 000,00$	3		46 100,00$	4		41 250,00$		146 837,85$

NOMBRE DE RAPPORTS = 11

(Serge Wagner et P. Grenier: L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION 09 CÔTE-NORD	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
DU GOLFE				X	1	refusé	X	1	refusé					
DU LITTORAL														
MANICOUAGAN							X	1	15 000,00$	X	1	15 000,00$ + 5 000,00$		35 000,00$
BUDGET TOTAL RÉGIONAL				1			2		15 000,00$		1	20 000,00$		35 000,00$

[illegible] : 4

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

RÉGION 10 NOUVEAU-QUÉBEC	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
CRIE				1	1	10 000,00$	1	1	(non subventionné)					10 000,00$
KATIVIK														
NOUVEAU-QUÉBEC														
BUDGET TOTAL RÉGIONAL				1		10 000,00$	1							10 000,00$

NOMBRE DE PROJETS : 2

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

COMMISSIONS SCOLAIRES PROTESTANTES	BILAN	PROJET	1979-80 1980-81	BILAN	PROJET	1980-81 1981-82	BILAN	PROJET	1981-82 1982-83	BILAN	PROJET	1982-83 1983-84		TOTAL BUDGET 1980-84
GASPESIA				x	1	2 500,00$	x	1	5 000,00$	x	1	3 000,00$		12 000,00$
EASTERN QUEBEC				x	1	refusé	x	1	7 000,00$	x	1	7 000,00$		16 000,00$
EASTERN TOWNSHIPS	x	1	8 814,50$	x	1	5 000,00$	x	1	7 700,00$	x	1	7 700,00$		27 214,50$
LAURENTIAN	x	1	9 994,60$	x	1	9 000,00$ 7 000,00$	x	1	12 000,00$	x	1	10 000,00$		47 994,60$
LAKESHORE				x	1	5 000,00$	x	1	3 000,00$	x	1	7 000,00$		11 000,00$
[illegible]	x	2	15 671,35$	x	1	12 000,00$	x	1	12 000,00$	x	1	12 000,00$		51 671,35$
CHATEAUGUAY VALLEY	x	1	8 047,10$	x	1	5 500,00$	x	1	5 000,00$	x	1	4 500,00$		20 047,10$
SOUTH SHORE				x	1	4 000,00$	x	1	8 000,00$	x	1	7 700,00$		18 000,00$
BALDWIN CARTIER [illegible]				x	1	6 000,00$	x	1	10 000,00$	x	1	9 500,00$		25 000,00$
[illegible]	x	2	5 000,00$	x	1	15 000,00$	x	3+1	15 200,00$					30 200,00$
WESTERN QUEBEC				x	1	4 000,00$	x	1	5 000,00$	x	1	3 000,00$		15 000,00$
BUDGET TOTAL [illegible]			47 527,55$			75 000,00$			89 900,00$			75 400,00$		278 824,43$

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

SYNTHESE DU PLAN D'IMPLANTATION

REGIONS	nb de c.s.	1980-81		1981-82		1982-83		1983-84		1984-85
		nb. de c.s.	BUDGET	nb. de c.s.	BUDGET	nb. de c.s.	BUDGET	nb. de c.s.	BUDGET	BUDGET TOTAL
01 (BAC ST LAURENT/GASPESIE)	8	5	53 410,20$	6	62 000,00$	6	92 500,00$	7	957 000,00$	313 170,20$
02 (SAGUENAY - LAC ST JEAN)	5	1	7 995,60$	4	25 000,00$	5	57 360,00$	5	64 000,00$	154 955,60$
03 (QUEBEC)	12	6	77 641,44$	10	94 000,00$	12	160 600,00$	11	144 650,00$	480 891,44$
04 (TROIS RIVIERES)	5	3	24 937,80$	4	37 000,00$	5	53 500,00$	5	71 000,00$	186 577,80$
05 (ESTRIE)	2	1	8 814,50$	2	10 000,00$	1	7 700,00$	1	7 700,00$	32 214,50$
06 (MONTREAL NORD)	12	3	78 075,74$	7	59 000,00$	8	84 500,00$	10	89 200,00$	260 775,74$
07 (MONTREAL SUD)	13	5	101 991,75$	7	103 000,00$	10	158 575,00$	12	180 740,00$	543 306,75$
08 (MONTREAL CENTRE)	7	2	105 218,50$	6	144 000,00$	5	199 600,00$	6	141 000,00$	588 818,50$
09 (OUTAOUAIS)	4	1	22 487,85$	3	32 000,00$	3	48 100,00$	4	41 250,00$	143 837,85$
10 (ABITIBI)	5	1	20 934,63$	3	25 000,00$	2	23 000,00$	2	11 500,00$	130 434,63$
11 (COTE NORD)	3					1	15 000,00$	1	20 000,00$	35 000,00$
12 (GASPESIE SUD)	3			1	10 000,00$					10 000,00$
BUDGET TOTAL	79	29	456 868,54$	53	595 000,00$	58	963 535,00$	64	880 240,00$	2 843 823,35$

(Serge Wagner et P. Grenier, L'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec)

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

010000 L'alphabétisation institu-
0084006 tionnelle au Québec...

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

55-1428